

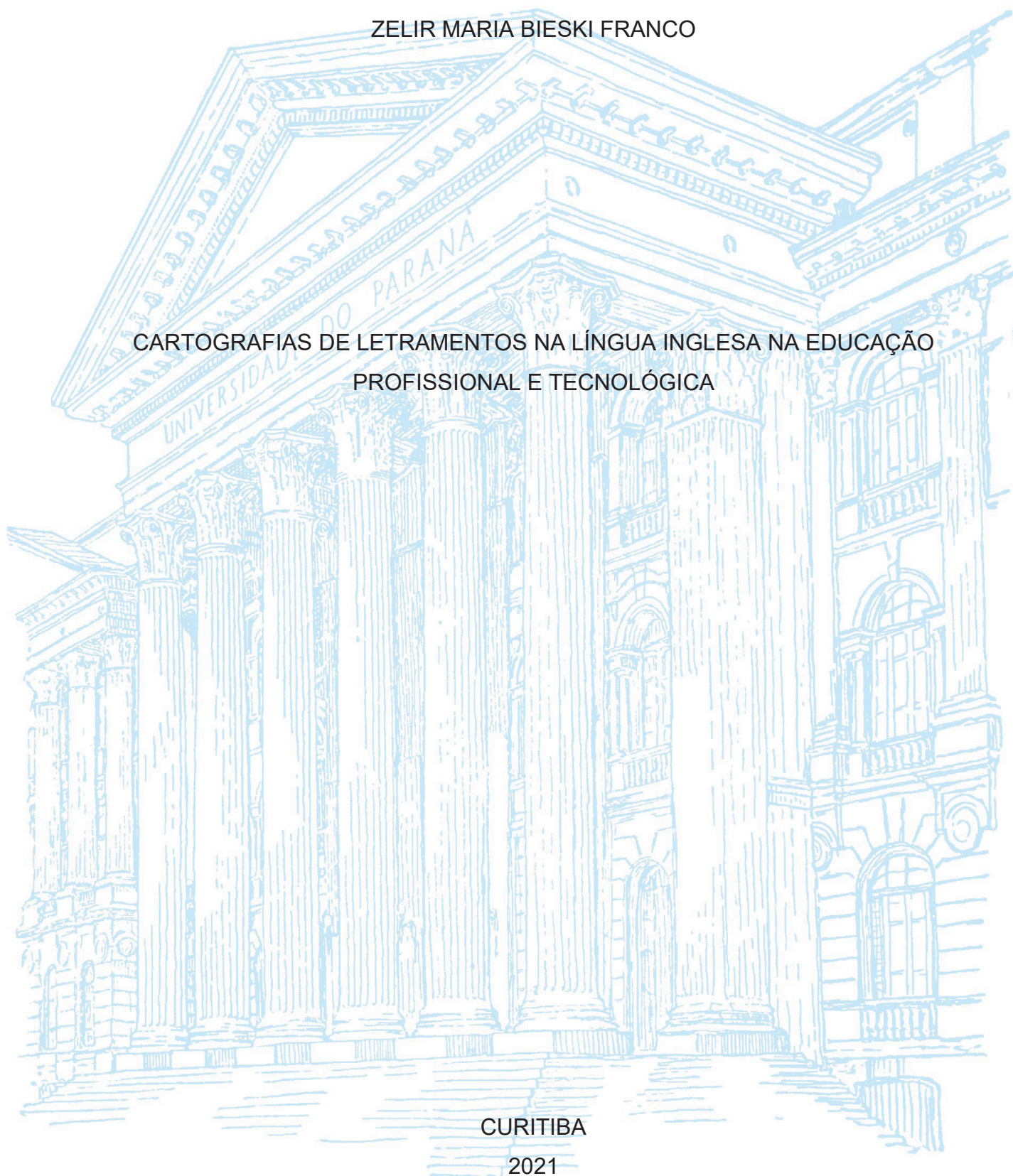
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ZELIR MARIA BIESKI FRANCO

CARTOGRAFIAS DE LETRAMENTOS NA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CURITIBA

2021



ZELIR MARIA BIESKI FRANCO

CARTOGRAFIAS DE LETRAMENTOS NA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Franco, Zelir Maria Bieski

Cartografias de letramentos na língua inglesa na educação profissional e  
tecnológica. / Zelir Maria Bieski Franco. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Cartografia. 3. Letramento.  
4. Formação profissional. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Título.

CDD – 428





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

**ATA Nº1062**

## **ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS**

No dia onze de maio de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala on line, Virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **ZELIR MARIA BIESKI FRANCO**, intitulada: **Cartografias de Letramentos na Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLARISSA MENEZES JORDÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), RODRIGO CALATRONE PAIVA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), ANDERSON NALEVAIKO MARQUES (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ), LYNN MARIO MENEZES DE SOUZA (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO), ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLARISSA MENEZES JORDÃO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 11 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:32:45.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:35:08.0

RODRIGO CALATRONE PAIVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:37:51.0

ANDERSON NALEVAIKO MARQUES

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/05/2021 14:50:09.0

LYNN MARIO MENEZES DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

12/05/2021 14:13:26.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ZELIR MARIA BIESKI FRANCO** intitulada: **Cartografias de Letramentos na Língua Inglesa na Educação Profissional e Tecnológica**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:32:45.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:35:08.0

RODRIGO CALATRONE PAIVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ )

Assinatura Eletrônica

11/05/2021 18:37:51.0

ANDERSON NALEVAIKO MARQUES

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ )

Assinatura Eletrônica

12/05/2021 14:50:09.0

LYNN MARIO MENEZES DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

12/05/2021 14:13:26.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a Deus pela vida repleta de conexões e por estar sempre junto.

Ao ensino público que me educa desde a formação básica que começou na escola da zona rural no interior do Paraná até aqui, na universidade.

À professora orientadora Clarissa que no agir paciente, na prontidão para auxiliar quando necessário, na sabedoria e tranquilidade com que orienta deixando fluir devires tornou possível e esperançosa a trajetória da pesquisa.

Aos professores membros da banca pelas contribuições que estenderam leituras intensivas e imanentes no estudo. Não há como expressar o quanto interagir com vocês foi valioso – da qualificação às conversas na defesa.

À Cleo e ao seu grupo de alunos, parceiros do estudo. O modo receptivo como me acolheram, a alegria e o ânimo que demonstraram na participação do trabalho de campo trouxeram estímulo e produtividade à pesquisa.

Ao Jorge e ao Samuel, pelo apoio.

À Suéli pelos incentivos e auxílio técnico.

À Jhuli pela parceria nos estudos desde 2017.

À CAPES, pelo auxílio em forma de bolsa no ano de 2019.

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.

Onde há vida, há inacabamento.

Estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

Paulo Freire - *Pedagogia da autonomia*



## RESUMO

A tese fala sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa na formação profissional e tecnológica na educação curricular. O estudo se fez em ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais. Essas direções se estenderam em discussões na filosofia da linguagem, com vistas a formular compreensões sobre noções de língua/falante, conhecimento, identidade/subjetividade em formações de letramento. As conexões teóricas seguiram caminhos no conceito deleuzoguattariano de cartografia. Parte do estudo da pesquisa se fez no viés etnográfico, em uma sala de aula de língua inglesa no curso de Tecnologia em Comunicação Institucional em uma universidade pública, na duração de um semestre acadêmico, no ano de 2018. O trabalho de campo se desenvolveu no modo colaborativo junto com uma professora atuante na área de formação profissional e tecnológica. Numa ação conjunta com a professora colaboradora na preparação e condução das aulas, o trabalho colaborativo empreendeu práticas na língua inglesa em concepções pós-estruturalistas e decoloniais de letramento que levaram a indagações: Como empreender resistência a noções estruturalistas/coloniais de língua e de formação de conhecimento no cenário educacional que mostra caminhos já estabelecidos, de modo a não incorrer em novas imposições de noções de verdade? É razoável pensar que o trabalho decolonial deve ser considerado nas práticas de inglês na sala de aula? O trabalho em visões pós-estruturalistas/decoloniais de língua pode contribuir para que o aluno se sinta mais confiante para buscar por formas de aprender a língua que lhe sejam significativas? Nas práticas decoloniais, é necessário ser prudente para não causar estragos (implosões) nas visões que trazem posições de conforto? É papel do professor de inglês promover formações de múltiplos letramentos que vão além do escopo do ensino da língua como código? É prerrogativa das práticas educacionais na língua inglesa incentivar conexões (em formações de devires) nos processos de aprendizado em leituras intensivas e imanentes que provocam rupturas/destritorializações no pensamento criativo e reflexivo crítico? A escola deve lutar contra a tendência rizomática do pensamento, que evidencia que aprendizados também acontecem fora da perspectiva de sujeito racional? Como a tendência natural que engendra múltiplos letramentos nas formações do pensamento criativo e reflexivo crítico pode ser aproveitada pela educação na língua inglesa? A perspectiva de aprendizado da língua que instiga o pensamento criativo e reflexivo/crítico pode ser produtiva para desenvolver conhecimentos necessários para a formação profissional? Os comportamentos das professoras se mostraram adequados à situação concreta que a prática exigia, resistindo à tendência de pensar pelo outro? A tais questionamentos, tornados possíveis pela perspectiva de rizoanálise seguida na pesquisa, não são oferecidas respostas diretas, como sugere o conceito de rizoanálise, mas as discussões apresentadas em todo o texto oferecem espaços para possíveis formulações de respostas, em experiências já existentes, bem como naquelas que o estudo da pesquisa pode evocar.

Palavras-chave: Língua inglesa – Estudo e ensino. Cartografia. Letramento. Formação profissional.

## **ABSTRACT**

The thesis is about teaching learning of English language in curricular education in technological and professional formation. The study was based on postmodern/poststructuralist and decolonial ontoepistemologies. These directions were extended in discussions on the area of language philosophy to formulate understandings about notions of language/speaker, knowledge, identity/subjectivity in literacy formations. The theoretical connections were mirrored in the deleuzoguattarian concept of cartography. Part of the research study was done in an ethnographic perspective, in an English classroom in the course of Institutional Communication Technology in a public university over an academic semester in the year of 2018. The field work was collaboratively developed with a teacher acting in the area of technological professional formation. In the partnership with the teacher in the preparation and conducting of the classes, the collaborative work involved practices in English language in poststructuralist and decolonial conceptions of literacy that brought about questions: How can resistance to the structuralist/colonial notions of the language/knowledge formation be undertaken in the educational scenario that shows pre established paths? How can such resistance avoid new impositions of notions of truth? Is it reasonable to think that decolonial work should be considered in the English practices in the classroom? Can poststructuralist/decolonial views of language contribute to make students feel more confident to look for more meaningful ways of learning language? In the decolonial practices, is it necessary to be cautious in order not to cause damages (implosions) in language views that construct more comfortable learning positions? Is it the teacher's role to promote formations of multiple literacies in the teaching practice that could go beyond the scope of language as code? Is it the prerogative of educational practices in the English language to encourage connections (in the formations of becomings) in the processes of learning in intensive and immanent reading that provoke disruptions/deterritorialization in creative and critical/reflective thinking? Should school try to prevent the rhizomatic tendency of thought to take place, in the evidences that learning also happens out of the perspective of rational subject? How could the natural tendency that indicates multiple literacies in the formations of creative and critical/reflective thought be taken to the education in English language? The perspective of language learning in literacy practices that foster the creative and critical/reflective thinking can be productive enough to develop necessary knowledge to professional formation? Was the teachers' behaviour adequate to the concrete situation in the demands of the local practice, in such a way that they resisted the tendency to think for the other? To such questions, which became possible in the perspective of rhizoanalysis as the direction adopted in the research, direct answers were not provided, as suggested by the concept of rhizoanalysis, but the discussions presented along the text offer spaces to possible formulations of answers, through the existing experiences, as well as through the ones that the study of the research could evoke.

**Key Words:** English language – Study and teaching. Cartography. Literacy. Professional formation.

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>10</b>
<b>DELINEANDO MODOS DE ENTRADA.....</b>	<b>16</b>
<i>Os rizomas da pesquisa – como um jardim.....</i>	<i>18</i>
<i>A língua inglesa e a educação profissional – modos de entrada e de circulação.....</i>	<i>23</i>
<i>Situando o locus do estudo e de enunciação.....</i>	<i>31</i>
<i>Aspectos suleadores do estudo .....</i>	<i>39</i>
<i>Panorama da organização da tese.....</i>	<i>40</i>
<b>ENTRADA DOS GIRASSÓIS – O CENÁRIO DO ESTUDO NO VIÉS</b>	
<b>ETNOGRÁFICO.....</b>	<b>42</b>
<i>Adentrando o locus do estudo – formando conexões .....</i>	<i>44</i>
<i>Mapeando o cenário do locus de prática.....</i>	<i>46</i>
<i>Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade na educação em língua inglesa.....</i>	<i>54</i>
<i>VINHETA LAVANDA – reações iniciais no locus do estudo.....</i>	<i>61</i>
<b>ENTRADA DOS JASMINS – ONTOEPISTEMOLOGIAS: PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS / PÓS-ESTRUTURALISTAS / DECOLONIAIS .....</b>	<b>64</b>
<i>Pós-modernidade e pós-estruturalismo.....</i>	<i>64</i>
<i>Perspectivas decoloniais.....</i>	<i>68</i>
<i>VINHETA ANIS – evidências decoloniais.....</i>	<i>87</i>
<b>ENTRADA DAS PEÔNIAS – FILOSOFIA DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>91</b>
<i>Língua/linguagem – o enunciado dialógico .....</i>	<i>94</i>
<i>Dialogismo e a gramática emergente.....</i>	<i>103</i>
<i>A filosofia da linguagem no status do inglês global .....</i>	<i>106</i>
<i>O status do inglês global – conexões com a sala de aula.....</i>	<i>116</i>
<b>FILOSOFIA DA LINGUAGEM – IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES .....</b>	<b>123</b>
<i>Identidades/identificações.....</i>	<i>125</i>
<i>Subjetividades: enunciações coletivas e devires.....</i>	<i>133</i>
<i>Identidades/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos .....</i>	<i>141</i>
<b>FILOSOFIA DA LINGUAGEM E LETRAMENTOS.....</b>	<b>154</b>



<i>Letramento no empirismo transcendente .....</i>	<i>154</i>
<i>Múltiplos letramentos – o empirismo transcendental.....</i>	<i>158</i>
<i>Múltiplos letramentos – experimentação em leituras.....</i>	<i>163</i>
<i>Múltiplos letramentos – leitura do mundo e de si como texto.....</i>	<i>167</i>
<i>Múltiplos letramentos – algo a temer?.....</i>	<i>171</i>
<i>VINHETA ALECRIM – amadurecendo práticas em múltiplos letramentos.....</i>	<i>175</i>
<b>ENTRADA DAS ORQUÍDEAS – CAMINHOS PARA OS TRAJETOS DO</b>	
<b>ESTUDO.....</b>	<b>180</b>
<i>CARTOGRAFIA – MOVIMENTO, CONEXÃO, TRANSFORMAÇÃO.....</i>	<i>180</i>
<i>Rizoma: princípios de movimento – o que dizem para a pesquisa.....</i>	<i>186</i>
<i>O olhar (pós)qualitativo – a sala de aula como locus de formações sensíveis.....</i>	<i>197</i>
<i>Formações dos registros empíricos – elementos nas assemblages da pesquisa... </i>	<i>201</i>
<i>Diários reflexivos .....</i>	<i>201</i>
<i>Conversas com os participantes .....</i>	<i>202</i>
<i>Práticas alternativas estendidas a partir do livro didático.....</i>	<i>202</i>
<i>Práticas alternativas independentes do livro didático.....</i>	<i>203</i>
<i>Tratamento dos registros empíricos em pós-codificação .....</i>	<i>203</i>
<i>Rizoanálise – sentidos em formação.....</i>	<i>206</i>
<i>Validade da pesquisa – o conhecimento subjugado .....</i>	<i>211</i>
<i>VINHETA CAMOMILA – modos de olhar o locus do estudo.....</i>	<i>219</i>
<i>A SALA DE AULA EM COLABORAÇÃO – PESQUISADORA, PROFESSORAS,</i>	
<i>ALUNOS EM DEVIRES .....</i>	<i>223</i>
<i>O trabalho colaborativo na ética imanente .....</i>	<i>226</i>
<i>A colaboração nos princípios do rizoma.....</i>	<i>231</i>
<i>Conectividade, heterogeneidade e multiplicidade .....</i>	<i>232</i>
<i>Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem.....</i>	<i>236</i>
<i>Sinais da colaboração nas cartografias.....</i>	<i>242</i>
<i>VINHETA CAPIM LIMÃO – múltiplos letramentos no exercício do trabalho</i>	
<i>colaborativo .....</i>	<i>247</i>
<b>ENTRADA DAS BROMÉLIAS – A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PARA O</b>	
<b>TRABALHO .....</b>	<b>254</b>
<i>Perfis para ser e se manter profissional.....</i>	<i>255</i>
<i>Educação e a formação para o trabalho .....</i>	<i>262</i>
<i>Educação – transformação em modos de ler o mundo e a si como textos .....</i>	<i>272</i>

VINHETA SÁLVIA – sinais de conexões em múltiplos letramentos .....	277
<b>ENTRADA DAS GLICÍNIAS – CONSIDRAÇÕES SOBRE AS CARTOGRAFIAS</b>	
<b>DO ESTUDO .....</b>	<b>280</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>292</b>
<b>APÊNDICE 1 DIÁRIOS DAS AULAS .....</b>	<b>302</b>
<b>APÊNDICE 2 CONVERSAS COM OS PARTICIPANTES .....</b>	<b>318</b>
<b>APÊNDICE 3 – PRÁTICAS ALTERNATIVAS ESTENDIDAS A PARTIR DO LIVRO</b>	
<b>DIDÁTICO .....</b>	<b>322</b>
<i>Vídeo: how to stop being shy in English.....</i>	<i>322</i>
<i>Vídeo: deaf singer gets simon cowell’s golden buzzer – america’s got talent .....</i>	<i>322</i>
<i>Prática de read and tell .....</i>	<i>323</i>
<i>Vídeo: how I got into top American universities with full ride scholarships .....</i>	<i>323</i>
<i>Texto: blog – corporate communications professional .....</i>	<i>324</i>
<i>Vídeo: why corporate communications is so important nowadays....</i>	<i>325</i>
<b>APÊNDICE 4: PRÁTICAS ALTERNATIVAS INDEPENDENTES DO LIVRO</b>	
<b>DIDÁTICO .....</b>	<b>328</b>
<i>Vídeo e texto escrito: the history of marketing.....</i>	<i>328</i>
<i>Trabalho final sobre marketing.....</i>	<i>329</i>
<b>ANEXO 1 APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>333</b>

## DELINEANDO MODOS DE ENTRADA

A educação é talvez a forma mais importante como nos relacionamos com o mundo, para a maneira como nós experimentamos, entendemos e tentamos mudar o mundo e para como entendemos a nós mesmos e nossas relações com os outros.<sup>1</sup>

(Usher e Edwards, 1996, p.4)

Os participantes [...] não falam de maneiras particulares porque eles se socializam para falar assim, nem porque esse é o modo com que eles sempre se engajam com esses repertórios linguísticos. Os seus comportamentos linguísticos têm mais a ver com jogos momentâneos com novas possibilidades, em tentar certas identidades de sentidos ao fazer algo.<sup>2</sup>

(Harissi, Otsuji, Pennycook, 2012, p.17)

Esta tese contou com direcionamentos na ontologia deleuzoguattariana de cartografia.<sup>3</sup> Nessa visão, fazer mapeamentos implica considerar os territórios de formação de sentidos/conhecimentos em movimento rizomático<sup>4</sup>, em relações complexas, com possibilidades de diferentes entradas, modos de circulação e saídas nos engendramentos cartográficos. Complexidade aqui não significa a busca por fatores complicados ou supostamente obscuros, antes diz respeito às interseções entre elementos/forças múltiplas no tempo e espaço nos processos de aprendizado/formação/atribuição de sentidos. As conexões são formações de letramento em multiplicidade que formam “a complexidade dessas ligações rizomáticas”<sup>5</sup> (MASNY, 2010, p.13).

---

<sup>1</sup> As citações em língua inglesa foram traduzidas por mim, os originais e as traduções em inglês seguem nota de rodapé.

No original: *“Education is perhaps the most important way we relate to the world, to the way we experience, understand and attempt to change the world and to the ways in which we understand ourselves and our relations with others.”*

<sup>2</sup> No original: *“The participants [...] do not speak in particular ways because they have been socialized to speak thus, nor because this is the way they have always engaged with these linguistic repertoires. Rather, their linguistic behavior has more to do with their momentary playing with possibilities, with trying out certain identity meanings in the doing.”*

<sup>3</sup> O conceito de cartografia formulado por Deleuze e Guattari constituiu um dos eixos da pesquisa e está revisitado na Entrada das Orquídeas.

<sup>4</sup> O conceito de rizoma se refere a conexões em multiplicidade, faz parte da visão de cartografia deleuzoguattariana e é retomado em outros momentos na tese (cf. Entrada das Orquídeas).

<sup>5</sup> No original: *“the complexity of these rhizomatic linkages”*



Nesse olhar, as realidades são formadas na língua/linguagem/discurso<sup>6</sup>, em processos de leitura. A esse respeito, Jordão (2017, p.188) pontua que “o mundo é um lugar de complexidade, a realidade é inacessível a nós sem a linguagem, nossas perspectivas são sempre de ordem interpretativa, construídas nos discursos que nos constituem e são por nós constituídos”. Em consonância, Menezes de Souza (2019c, p.11), reitera que “há um complexo de saberes que nos atravessam, que nos constituem e que nos fazem quem nós somos”. Portanto, o estudo se fez na visão de língua/linguagem em formações de letramentos em relações de multiplicidades e movimentos que podem entrelaçar elementos de diferentes ordens e naturezas: humanos e não humanos, materiais e virtuais, línguas e linguagens (MASNY, 2010).

Para situar a noção de complexidade na educação em língua inglesa, as duas epígrafes que abrem estes delineamentos se aproximam. Os excertos mostram interrelações que envolvem os processos de aprendizado/formação/atribuição de sentidos enquanto engendramentos sociais e individuais/subjetivos, que se desenvolvem em ações colaborativas e conectam múltiplos fatores. O primeiro indica que as ações educacionais – que acontecem também nas práticas na língua – não são neutras, mas influenciam no modo como nos relacionamos com o mundo, com os outros e com nós mesmos em experiências/entendimentos e visões de realidade.

O segundo excerto aponta que as interações de comunicação não se fazem em simples reproduções de estruturas linguísticas e/ou de modelos sócio comunicativos. Essas relações ultrapassam a esfera dos aprendizados conscientes e de objetivos de troca de informação e envolvem ações de reconstrução semiótica em performatividades (DELEUZE e GUATTARI, 1987; HARISSI, OTSUJI e PENNYCOOK, 2012). Desse modo, falar a língua significa performar modos de ser/existir no mundo – de ser formado na língua/discurso – no modo como somos tocados por relações entre diferentes elementos. Nessa visão, a noção (pós-estruturalista) de letramento direcionou compreensões sobre performatividades na língua inglesa no *locus* estudado.

---

<sup>6</sup> A noção de língua/linguagem (ou no plural: línguas/linguagens) tomada como inseparável na pesquisa é explicada na Entrada das Peônias.

Deleuze e Guattari (1987) sublinham que, naturalmente, as realidades – atualizadas e virtuais – e o pensamento constituem relações complexas de modo rizomático, engendradas em conexões de multiplicidade: a vespa existe em conexão com a orquídea; o pensamento se movimenta de modo criativo e reflexivo, afetado por (des)conexões intempestivas que formam ajuntamentos de característica provisória. Dessa maneira, quando se deseja mapear considerando relações múltiplas o caminho é assumir que se entra nos entremeios – *intermezzos* – abrindo mão de ilusões de começos e fins. Logo, para fazer cartografia, alertam as compreensões deleuzoguattarianas, é bom que se ache modos de entrada e jeitos de circular nas tramas em que linhas se cruzam. É preciso compreender como as conexões se formam em determinado momento de tempo e espaço em que as linhas se interceptam e se chocam podendo provocar rupturas/desterritorializações e novas formações/reterritorializações<sup>7</sup>, o que não deixa esquecer da natureza temporária das acomodações de sentido. A compensação de transitar em terreno assim tão instável é a possibilidade de contínua transformação.

### *Os rizomas da pesquisa – como um jardim*

A imagem de um jardim é tomada para visualizar a característica de formação em rizoma da pesquisa e também da sala de aula de língua inglesa – o ambiente que constituiu a razão do estudo (cf. FIGURA 1). Na visão do jardim há diferentes possibilidades de entrar e de fazer trajetos. Um jardim é um sítio que surpreende. Está em permanente construção e emerge no desejo de viver o belo – no cultivo e no vislumbre de germinações, crescimento, florada. A sua formação envolve trabalho em delicadeza, tempo, processo e transformação. Ideias sobre o formato e sobre os cultivos se modificam no percurso afetando decisões *in situ*, em escolhas influenciadas por diferentes fatores em relações de espaço/tempo, localização geográfica, inspirações e perspectivas dos sujeitos que estão envolvidos. Em um jardim há formações arbóreas e rizomáticas e muitas vezes o que parece arbóreo na superfície oculta formações de rizoma no subsolo.

---

<sup>7</sup> Des/territorialização/reterritorialização são conceitos relacionados à cartografia pensada por Deleuze e Guattari e se referem às rupturas e a novos ajuntamentos de elementos e estão revisados na Entrada das Orquídeas.

Em um jardim a diversidade compõe o quadro e conexões são a regra. Ali, espécies diferentes não apenas convivem como também compartilham benefícios – flores, árvores frutíferas, arbustos aromáticos, insetos, micro organismos no solo fértil coabitam e alimentam uns aos outros. Ao contrário das monoculturas de latifúndio que varrem o múltiplo e celebram previsões de safras, o jardim é diverso, mutante, e se forma também de imprevisibilidades. No jardim, muitas plantas são cultivadas e crescem, florescem, frutificam em diferentes velocidades nas estações. Também é esperado que uma mesma cartela de sementes germine e desabroche em diferentes dimensões e momentos. Logo, um jardim é um ambiente de movimento em que as noções de grandeza e importância, geralmente, não estão nos espaços e quantidades de produção megalômanos, mas sim nas relações que compõem quadros em multiplicidades e variedades.

Trabalhar e circular no jardim é considerado como revigorante – alimenta expectativas de ver surgir vida produtiva na beleza. O trânsito nesse lugar de múltiplas relações traz experiências envolvendo os sentidos – as conexões se formam no visual, no auditivo, no toque, no olfato. Nesse mundo de cores, formas e aromas, o pensamento evoca conexões/desconexões e forma experiências em devir.

No jardim visualizado da pesquisa se formaram algumas entradas<sup>8</sup> possíveis que receberam nomes de flores: entrada dos girassóis, entrada dos jasmims, entrada das peônias, entrada das orquídeas, entrada das bromélias e entrada das glicínias. A atribuição das flores identifica as entradas de possibilidade rizomática não tendo relação com os assuntos ali desenvolvidos. As entradas estão novamente mencionadas nas suas principais referências teóricas ainda nesta seção, na parte intitulada como *Panorama da organização da tese*. Elas formam os *loci* do estudo compondo as opções ontoepistemológicas, a filosofia da linguagem – que conecta discussões sobre letramento, identidades/subjetividades – os direcionamentos adotados para o estudo, as discussões sobre educação profissional e as considerações sobre as cartografias do estudo.

---

<sup>8</sup> Na tese as partes são referidas como entradas, ao invés de capítulos – seguindo a característica de formação aberta na visão deleuzoguattariana de cartografia. As imagens do jardim e das flores que ilustram as entradas foram acessadas em julho de 2021.



Na visão do rizoma as entradas se conectam de modo que não há separação entre desenvolvimento teórico e prático. A esse respeito se faz necessário adiantar algumas características da pesquisa em aspectos que estão desenvolvidos na Entrada das Orquídeas. As movimentações nos mapeamentos evidenciaram os fatores a serem considerados no estudo, de modo que não foram definidos objetivos de pesquisa *a priori*. Os aspectos latentes do estudo, que vieram a formar os eixos/objetivos da pesquisa, se mostraram *in loco*, durante o processo no trabalho de campo (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração*). Ainda, a visão pós-estruturalista adotada na pesquisa não sustenta super narrativas. Desse modo, não havia uma teoria a ser testada, de modo que um conjunto de discussões teóricas nas áreas da sociologia e da antropologia pós-estruturalista/decolonial corroboradas na filosofia da linguagem e em compreensões relacionadas à linguística aplicada na mesma linha ontológica sulearam o estudo. Na mesma concepção, não havia hipótese a ser ou não comprovada, senão a expectativa de compreender o que o cenário estudado poderia dizer sobre a relação entre língua inglesa e a educação profissional.

Nessa direção, o pensamento deleuzoguattariano também orientou a forma de tratar os *registros empíricos*. O conceito de registro empírico foi utilizado na pesquisa e se opõe à noção de *dado* que remete a algo sólido, pronto, apenas esperando ser coletado e representado com transparência. Ao contrário, registro se alinha à ontologia da pesquisa no entendimento de que não é possível retratar as realidades do estudo como em imagem fotográfica, senão apenas formular compreensões a partir de certos recortes/notas do olhar. Dessa forma, a noção de registro contribui para enfrentar um dos desafios da pesquisa qualitativa envolvendo o trabalho de análise em perspectiva não estruturalista (St. PIERRE e JACKSON, 2014) – (cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis* e *Formações dos registros empíricos: elementos nas assemblages da pesquisa*).

O tratamento dos registros se fez em rizoanálise – como proposta conceitual, em processo, como possibilidade, não como receita. Formulada por Diana Masny (2012, 2010) a partir do conceito de cartografia deleuzoguattariana e na concepção de múltiplos letramentos (MASNY, 2016, 2010; MASNY e BASTIEN, 2018;), a noção de rizoanálise possibilita tratar os registros do *locus* estudado enquanto formações não fixas, assim evitando interpretações na visão de

desvelamento das realidades e de busca por soluções. As compreensões deleuzoguattarianas sugerem que os problemas devem ser pensados na formulação de conceitos como processo – como não fixos – ao invés de expectativas de soluções. As soluções encontradas limitam o pensamento e não conseguem lidar com os problemas nas redes de complexidade que se formam, o que torna a visão de solução improdutiva em aplicabilidades generalizadas/replicadas. Por outro lado, pensar conceitualmente é um exercício produtivo para olhar as realidades constituídas localmente e em conexões amplas. Assim como observa Diana Masny (in: MASNY e COLE, 2012, p.9), o *conceito* como processo filosófico é potencial do pensamento em imanência<sup>9</sup>. Desse modo, o pensamento conceitual estende a visão para além daquilo que se apresenta e amplia perspectivas para o que poderia ser, porque “nos provoca e abre experiências para novas intensidades: modos diferentes de ver”<sup>10</sup>. Dessa forma, pensar no modo conceitual em rizoanálise possibilita que os problemas/as circunstâncias – de sala de aula e de pesquisa – sejam analisadas localmente, em saídas/resoluções provisórias, em determinado espaço tempo, em potencial do que pode ainda vir a ser.

Destarte, a visão de rizoanálise ajuda a pensar a pesquisa e a sala de aula na formação de experiências contínuas e não na busca por soluções. A rizoanálise suspende a certeza do conhecimento e mantém o rizopensamento em curso, pois “quando o pensamento acontece, ele produz questões, criação de conceitos e novas direções para reflexões”<sup>11</sup> (MASNY, 2016, p.673). Em tal visão, nesta pesquisa, a rizoanálise trata os registros em expectativa de formação de sentidos preferindo perguntar evitando assim fixar interpretações da pesquisadora. Dessa forma, os sentidos que se engendram no estudo se caracterizam como construções abertas, contingentes, de modo que as compreensões estão sempre em possibilidade de serem completadas/(re)formuladas. Ou seja, os mapeamentos que formam as

---

<sup>9</sup> A imanência é um dos conceitos que formam as discussões deleuzoguattarianas e remete às imprevisibilidades do pensamento criativo e crítico, nas possibilidades de leitura – do mundo e de si como textos – em (des)conexões rizomáticas. A imanência, observa Diana Masny (in: Masny e Cole, 2012, p.27), age “maximizando a vida no seu potencial chamando à experimentação e à criação”. No original: “*maximizing life to its potential, calling for experimentation and creation*”. O conceito de imanência é retomado na Entrada da Peônias que trata de letramento no empirismo transcendental.

<sup>10</sup> No original: “*provokes us and opens experiences to new intensities: ways of seeing differently*”.

<sup>11</sup> No original: “*When thinking happens, it produces questions, concept creation, and new directions for thought.*”

compreensões do estudo podem ser modificados nos movimentos que podem ocorrer quando os sentidos são ressignificados por possíveis leitores da pesquisa.

Na visão de rizoanálise, os registros do *locus* de estudo se apresentam em *vinhetas* (MASNY e BASTIEN, 2018). As vinhetas se opõem à noção de transcrição de dados e se formaram dos registros das interações comunicativas na sala de aula nas conversas entre os participantes – gravadas ou anotadas – e corroboradas por práticas na língua. Esses registros foram conectados em composições nas apreciações qualitativas selecionadas na minha memória e campo de visão. As vinhetas compõem as discussões nas Entradas ao longo da tese e, na imagem rizomática de um jardim, estão identificadas com nomes de ervas aromáticas: lavanda, anis, alecrim, camomila, capim limão e sálvia.

FIGURA 1 – UM JARDIM



FONTE: jardim selvagem <https://www.rgbstock.com.br/>

### *A língua inglesa e a educação profissional – modos de entrada e de circulação*

A tese problematiza a língua inglesa na educação profissional. Discussões e investigações na esfera acadêmica apontam para a necessidade de formular compreensões sobre a educação (incluindo a educação em línguas/linguagens) na formação para o trabalho. Assim como compreende Gert Biesta (2019), as narrativas sobre educação tendem a valorizar a formação para as atuações nas competitividades que se formam nas mudanças na sociedade e na visão de futuro desconhecido nas incertezas da economia global. Essa perspectiva, observa o



estudioso, dita fundamentos para tornar homogênea a educação no mundo em objetivos de seguir na *adaptação* e *renovação* nas realidades apresentadas como formações naturais na visão de desenvolvimento econômico e na sobrevivência na economia.

Dessa forma, são incentivados modos de aprender/de produzir conhecimento que não requerem o pensamento filosófico que pode provocar questionamentos sobre formações epistêmicas (MIGNOLO, 2011, 2007). Nesse assunto, acadêmicos assim como Robin Usher e Richard Edwards (1996); James Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear (1996); James Gee, (1994) e Walter Mignolo (2011, 2007) apontam que os processos educacionais seguem nos parâmetros da modernidade/colonialidade<sup>12</sup>, que se alinham às formações do capitalismo neoliberal. Mignolo (2011, 2007) observa que a modernidade e a colonialidade mantêm relações estreitas com o capitalismo, de forma que trabalham juntos em ações que naturalizam o racismo, produzem conhecimento, expropriam a terra, exploram a força de trabalho e controlam a subjetividade. Nessa engrenagem, a educação promove a inclusão e permanência nas visões do *status quo* (cf. Entrada das Bromélias).

As evidências são de que educar para a mera adaptação e renovação nas realidades é uma tendência a ser questionada. Naturalizadas nos modos de produzir/consumir/viver ditados pelo extrativismo e exploração, as realidades que se apresentam como formações “naturais” são, de fato, engendramentos que se legitimam às custas de desigualdades, de exploração do outro, em ações que exaurem os recursos humanos e do ambiente. Sublinhando tais observações, recentemente o mundo recebeu o alerta documentado dos cientistas do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) sobre as mudanças – “inevitáveis e irreversíveis” – do clima na terra causadas pela atividade humana e em aceleração sem precedentes em milhares e centenas de milhares de anos (THE GUARDIAN, 2021)<sup>13</sup>. As vozes dos cientistas confirmam o que pode ser constatado

---

<sup>12</sup> As relações entre a modernidade e colonialidade na pesquisa são discutidas na Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*.

<sup>13</sup> *The Guardian* - Major climate changes inevitable and irreversible – IPCC’s starkest warning yet -by Fiona River – Mon. 9. Aug, 2021- <https://www.theguardian.com/science/2021/aug/09/humans-have-caused-unprecedented-and-irreversible-change-to-climate-scientists-warn>  
Acesso 10 de agosto de 2021

sobre os desequilíbrios do planeta que está reagindo fazendo sentir suas agonias nas formações extremas do clima decorrentes das ações humanas consumistas e destrutivas.

Na mesma conexão, os efeitos da educação para adaptação e renovação também se mostram nas relações de trabalho e na vida do trabalhador. Nas competitividades que se constituem nas visões de desenvolvimento na economia neoliberal, o trabalhador parece não ter outra opção senão a de se deixar educar para atuar nas realidades do mercado de trabalho assim como se apresentam nos paradigmas de bases na lucratividade que para ser mantida/expandida sem limites precisa de mecanismos para explorar/expropriar tanto os recursos da natureza como os humanos – (cf. Entrada das Bromélias). Contrário à essa visão que promove o estado de letargia no viver indolente inibindo a formação de questionamentos e de experiências em perspectivas plurais/ecológicas (SOUSA SANTOS, 2002), o estudo da pesquisa argumenta que é possível e produtivo educar para ler o mundo e a si no mundo na busca por outras formas de viver/de trabalhar – de modo não egoísta, mas sim em colaboração e solidariedade com o outro: humano e não humano.

No escopo da pesquisa que relaciona educação e formação para o trabalho as referências às formações do capitalismo são recorrentes. Desse modo, se faz necessário informar que a extensão do conceito de capitalismo que apoiou o estudo conecta a noção de aprendizado e letramento<sup>14</sup> e formações modernas/coloniais. Em uma face, a noção de capitalismo tomada na pesquisa vem das compreensões pós-estruturalistas/pós-modernas, assim como as formuladas no pensamento deleuzoguattariano que discutem o conceito entendendo-o não como sistema fixo, universal e de identidade definida, mas sim como formações capitalistas – ou capitalísticas – em fluxo, como energia quântica que cruza os movimentos nas diferentes áreas da existência e que sabe se renovar, se adaptar, se moldar para se adequar a cada tempo e espaço. Assim, o capitalismo deve ser compreendido menos como força que domina e oprime com poder independente e mais como movimento que nos constitui – do qual fazemos parte ajudando nos seus

---

<sup>14</sup> A concepção de aprendizado enquanto formação de letramento é trazida na Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem e letramentos*.



engendramentos e legitimidades. Para ficar mais claro, vamos ao que dizem Deleuze e Guattari:

O fluxo do capital produz imenso canal, a quantificação do poder com “quanta” imediato, onde cada pessoa lucra com a passagem do dinheiro que flui nos modos próprios de cada um (a despeito do mito-realidade do homem pobre que luta para se tornar rico e então cai na pobreza novamente): na América tudo vem junto, árvore e canal, raiz e rizoma. Não há capitalismo universal, não há capitalismo em si mesmo; o capitalismo está nos cruzamentos de todos os tipos de formações, é o neocapitalismo por natureza. O capitalismo inventa suas faces orientais e ocidentais remodelando-as – tudo para o pior<sup>15</sup>. (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 20)

No apoio dos pensamentos pós-estruturalistas deleuzoguattarianos, Masny e Waterhouse (2016) falam sobre os modos como visões estruturalistas se alinham ao capitalismo educando na decodificação de conceitos, assim como língua, letramento, bem-estar, trabalho, de forma a simplificar a linguagem que envolve as relações complexas na vida (do trabalhador). Nessas simplificações, o capitalismo faz com que as instituições – inclusive as escolares (USHER, EDWARDS, 1996; BIESTA, 2019) – atuem em paradigmas modernos/humanistas empreendendo letramentos a favor da manutenção da visão de desenvolvimento na lógica da economia. Essa lógica perpassa relações de poder (FOUCAULT, 2004a, b) em rede que engendram formações de desejos (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Logo, questões que problematizam a educação confrontando paradigmas modernos/coloniais precisam estar amparadas na visão de letramento que considera que os aprendizados tocam formações de dimensões subjetivas, em multiplicidades conexões e transformações. A visão que entende que “letramentos consistem de palavras, gestos e sons; ou seja, modos humanos, animais e vegetais de se relacionar no mundo: modos de devir com o mundo”<sup>16</sup> (MASNY e WATERHOUSE, 2016, p. 1007).

---

<sup>15</sup> Em inglês: “The flow of capital produces an immense channel, a quantification of power with immediate “quanta,” where each person profits from the passage of the money flow in his or her own way (hence the reality-myth of the poor man who strikes it rich and then falls into poverty again): in America everything comes together, tree and channel, root and rhizome. There is no universal capitalism, there is no capitalism in itself; capitalism is at the crossroads of all kinds of formations, it is neocapitalismo by nature. It invents its eastern face and western face, and reshapes them both—all for the worst.”

<sup>16</sup> No original: *Literacies consist of words, gestures and sounds; that is, human, animal and vegetal ways of relating in the world: ways of becoming with the world.*

Nessa linha, em outra face, as discussões decoloniais apontam que as ações – de poder na formação de desejos – do capitalismo estão associadas ao histórico da modernidade/colonialidade. Essas formações dominam também impondo visões de língua e de conhecimento. (MAKONI e PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2011, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007). Sem querer abrir mão do controle conquistado nos parâmetros da modernidade, as demandas de atuação profissional precisam de mecanismos para seguir educando em adequações nas condições pós-modernas que caracterizam o capitalismo acelerado – *fast capitalism* – (GEE, HULL e LANKSHEAR, 1996), que se desenvolve no mundo globalmente conectado e direcionado pela tecnologia digital – (cf. Entrada dos Jasmins e Entrada das Bromélias). Nesse objetivo, os processos educacionais se tornam aliados importantes nas formações de controle moderno/colonial promovendo visões de língua e epistemologias.

Logo, as investigações que relacionam o ensino-aprendizagem (da língua inglesa) a questões educacionais precisam questionar os modos como a modernidade/colonialidade legitima visões de língua e de conhecimento para atuações profissionais no capitalismo rápido. Dessa forma, para enfrentar indagações complexas que relacionam múltiplas conexões no trabalho curricular com a língua inglesa é preciso direcionamentos ontoepistemológicos. Essas direções problematizam formações da modernidade e da colonialidade nos processos educacionais de letramento olhando essas formações tangenciadas por condições pós-modernas de existência.

Para tanto, visões que propõem problematizar o ensino-aprendizagem de inglês nas formações complexas se alinham à linguística aplicada em considerações sobre o trabalho curricular com a língua/linguagem em termos educacionais. Nesse sentido, as concepções de língua e de letramento discutidas na Linguística Aplicada pós-estruturalista/decolonial (MOITA LOPES, 2006) apontam que a educação na língua inglesa na formação para o trabalho pede capacitações que vão além daquelas que preparam para o desempenho técnico e estimulam o desenvolvimento do pensamento criativo para soluções de problemas que se formam nas demandas das relações da economia. Se limitados à essa visão, os processos educacionais apenas formam/educam para a adaptação e renovação nas realidades assim como são apresentadas (BIESTA, 2006). Portanto, para além da formação para as operações de habilidades específicas no olhar atento para resoluções de problemas

nas exigências do mercado, a formação profissional em perspectivas transformadoras requer leitura ampliada sobre os direcionamentos nas atuações que caracterizam o mundo do trabalho no entrelaçamento de formações modernas e pós-modernas.

Nessa perspectiva, os processos educacionais problematizadores devem perguntar o que o neoliberalismo e a colonialidade corrente – em trânsito na modernidade/pós-modernidade – produzem em questões sociais. Dentre essas questões é preciso indagar como as práticas curriculares de ensino-aprendizagem de inglês na educação profissional se relacionam na modernidade/pós-modernidade/colonialidade/capitalismo engendrando formações de identidades e subjetividades. Nessa linha: como os processos educacionais na língua inglesa para o mundo do trabalho veem a sua autonomia nas decisões sobre como devem contribuir na formação ampla e integrada (técnica e subjetiva) do trabalhador? Que tipo de formação para leitura do mundo e do próprio sujeito no mundo as práticas curriculares de ensino-aprendizagem da/na língua/linguagem inglesa(s) promovem/devem promover para as atuações nas formações complexas nas características da modernidade/pós-modernidade que tangenciam o mundo profissional? As evidências são de que questões dessa natureza são pouco consideradas nos processos educacionais na língua inglesa que tendem a acatar sem questionamentos as agendas impostas pelo mercado na produção de conhecimento para a formação profissional. Assim, os protagonistas no trabalho educacional com a língua/linguagem – professores e alunos – parecem ter pouco espaço para decidir sobre o que/como/por que devem ensinar/aprender a língua (cf. Entrada dos Girassóis e Entrada das Bromélias).

Nesse sentido, as constatações feitas em sala de aula e em investigações com profissionais já formados e em formação apontam que as práticas de letramento em língua inglesa no meio escolar tendem a seguir no fluxo educacional ditado pelas aspirações de desenvolvimento e progresso nas visões do capitalismo na colonialidade/modernidade. Nessa visão, predomina o trabalho com a língua no modelo estruturalista, na visão de língua como código de acesso (JORDÃO, 2006) – (cf. Entrada dos Girassóis). Uma pesquisa feita com profissionais graduados e graduandos sinalizou que trabalhadores já formados e em formação percebem distanciamentos entre os estudos da língua inglesa enquanto disciplina acadêmica e o uso efetivo da língua nos contextos de atuação no trabalho (MATTOS BRAHIM;

BASTOS; SILVA, 2017). O estudo evidenciou que além de não relacionar o aprendizado da língua de forma aproximada às áreas de atuação profissional, as práticas curriculares tendem a desconsiderar visões de língua enquanto formação heterogênea que caracteriza as interações comunicativas no cenário global. Portanto, as evidências confirmam que a educação na língua inglesa na formação para o trabalho tende a não priorizar a formação de conhecimentos múltiplos que podem ampliar experiências no pensamento criativo e reflexivo crítico em visões que consideram a horizontalidade/pluralidade de saberes – no modo ecológico (SOUSA SANTOS, 2007).

Nos argumentos e constatações levantados, esta pesquisa de doutorado se alinha às compreensões trazidas por Biesta (2019, 2017, 2006) e demais acadêmicos que defendem a perspectiva educacional curricular em oposição à noção de educação utilitária difundida para servir aos interesses da modernidade/colonialidade. O estudo seguiu no argumento de que a língua inglesa na educação curricular voltada à formação profissional precisa analisar seus posicionamentos nas demandas de conhecimento que se impõem nos objetivos do capitalismo em transição entre a modernidade/pós-modernidade, na visão da economia baseada no lucro, que explora, expropria, extenua o trabalhador e o planeta. Nesse sentido, educar na língua/linguagem requer compreensões das realidades (inclusas as do mundo do trabalho) que se apresentam como formações naturais, mas que são, de fato, naturalizadas em enunciações que se formam nos ideais modernos/coloniais (MIGNOLO, 2007). Logo, a motivação da pesquisa se fez na convicção de que as práticas educacionais na língua inglesa devem estar comprometidas em desnaturalizar a educação para a mera sobrevivência no *status quo*, no argumento de que as relações de ensino-aprendizagem devem criar espaços para transformações do sujeito social e subjetivo.

Retomando as epígrafes que abrem esses delineamentos, as indicações são de que a educação curricular parece ter um potencial diferenciado de outros afetos/*affectus*<sup>17</sup> menos programados para direcionar o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos, na tarefa de formar tipos particulares de sujeitos (USHER,

---

<sup>17</sup> Afeto(s) – *affectus* – é um conceito de Baruch Spinoza (2009) e se refere à capacidade de se conectar e de produzir conexões. O conceito é basilar nos pensamentos deleuzoguattarianos e está retomado no corpo da tese (cf. Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*).

EDWARDS, 1996). Nessa esteira, estudar/aprender/praticar a língua/linguagem envolve performatividades – modos de agir/de ser – (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Portanto, as práticas educacionais de ensino-aprendizagem na língua/linguagem deveriam ser alvo de observação cuidadosa quanto às relações que podem engendrar.

Nesse entendimento, no apoio da ética bakhtiniana que fala sobre o existir-evento enquanto ato responsável (BAKHTIN, 2017; cf. Entrada das Orquídeas: o *trabalho colaborativo na ética imanente*), o estudo da pesquisa intentou investigar o *status* da língua inglesa na educação profissional. Seguindo a convicção de Bakhtin (2017), o estudo argumenta que, enquanto componente educacional, as práticas da/na língua/linguagem não têm álibi para atuações enquanto ato responsável na formação para o trabalho qualificado. Sendo parte do rol das disciplinas de formação acadêmica para a qualificação profissional, a língua inglesa precisa esclarecer de que modo compreende os processos educacionais na formação do trabalhador para atuações na era da tecnologia digital tangenciada por condições pós-modernas de existência (cf. Entrada dos Jasmins e Entrada das Bromélias). Nessas considerações, esta pesquisa foi desenvolvida no desejo de compreender como o ensino-aprendizagem da língua inglesa se relaciona/pode se relacionar com o *status* do inglês na educação do trabalhador para comunicações no mundo interconectado.

O estudo considerou relações das práticas da/na língua/linguagem inglesa(s) em formações (pós)qualitativas intentando olhar para as genealogias – razões – (MENEZES DE SOUZA, 2011) que orientam o trabalho com a língua em sala de aula enquanto formações de letramento. Para tanto, concepções opostas de língua/linguagem e conhecimento/letramento tensionaram o estudo. Nesse sentido, visões pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais foram relacionadas constituindo direções ontoepistemológicas para questionar noções modernas/estruturalistas/coloniais de língua em formações de letramento. As discussões pós-modernas/pós-estruturalistas visualizaram as noções de língua/linguagem e letramento enquanto formações heterogêneas e de multiplicidade engendradas no sujeito social e subjetivo (BAKHTIN, 2017, 2005, 2000; VOLOCHINOV, 1997; DELEUZE e GUATTARI, 1987; GUATTARI e ROLNIK, 1996; MASNY, 2010; MASNY e COLE, 2012, 2009). As compreensões decoloniais foram conectadas para olhar as práticas de língua/linguagem/letramento nas relações de complexidade (CANAGARAJAH, 2017, 2014, 2013; JORDÃO, 2019; MAKONI e PENNYCOOK,

2020, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019, 2011; MIGNOLO, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007, 2002). Nessas conexões, conceitos assim como dialogismo, cartografia, ecologia de saberes, foram relacionados.

Nas ontoepistemologias que orientaram a pesquisa as visões de educação e de ensino-aprendizagem de línguas estão interligadas. Dessa maneira, ensinar/aprender a língua é visto como inseparável de noções de língua/discurso e letramento – ainda se mencionados individualmente os aspectos se implicam. Desse modo, o aprendizado *de* inglês (ou de ingleses, como formação heterogênea) subentende aprendizados *em* inglês. Na tese, muitas vezes, o ensino e aprendizagem é referido na dualidade de preposições: da/na língua/linguagem, de/em inglês.

#### *Situando o locus do estudo e de enunciação*

No intento de formular compreensões sobre o *status* da língua inglesa enquanto componente educacional na formação para o trabalho qualificado, o estudo compreendeu o período entre 2017 e 2020. A pesquisa teve como *locus* de estudo de campo de natureza etnográfica a Educação Profissional e Tecnológica em uma universidade pública. O espaço se mostrou relevante para formular entendimentos sobre a língua inglesa na educação profissional, uma vez que envolve a formação técnica (no nível médio) e a formação tecnológica (no nível de educação superior) e se assenta em fundamentos educacionais de prática social. O cenário do estudo onde a pesquisa se desenvolveu foi trabalhado na Entrada dos Girassóis.



Por sua vez, o *locus* de enunciação se apresenta como conceito inegociável na visão decolonial e diz respeito à identificação de quem fala, ou teoriza, como condição para aproximar a pluralidade de saberes de modo ecológico, horizontal (SOUSA SANTOS, 2007). A visão ecológica não impõe grau de importância sobre os conhecimentos e se posiciona como uma “contra epistemologia” (SOUSA SANTOS, 2007, p.24). Sousa Santos (2007) pontua que a perspectiva ecológica valoriza posicionamentos políticos em resistência ao capitalismo global. Na heterogeneidade de saberes a visão ecológica prioriza a inclusão da diversidade, os conhecimentos dos povos postos à margem pela visão moderna de ciência. Os conhecimentos plurais/ecológicos – *marcados* nos seus *loci* de enunciação (MENEZES DE SOUZA, 2021) – podem constituir o caminho para resistências contra os epistemicídios que caracterizam a morte de possibilidades cognitivas que não se encaixam nos valores de conhecimento universal promovidos pelo lado Norte da linha abissal<sup>18</sup>, observa Sousa Santos (2007). Portanto, nas relações ecológicas, o pensamento decolonial defende que esclarecer sobre o *locus* de enunciação de quem fala, ou teoriza é essencial para legitimar saberes, bem como para informar as tendências de visões e as limitações que os compõem.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2019a) lembra que situar o *locus* de enunciação envolve bem mais que reconhecer a parcialidade dos conhecimentos e de que são inseparáveis de ideologias<sup>19</sup>. O *locus* de enunciação tem caráter geopolítico situando o sujeito que fala no corpo político que forma o pensamento de fronteira na linha abissal. Assim, a identificação do locus de enunciação situa de qual lado da linha abissal da ciência moderna os sujeitos se posicionam, pontua o acadêmico. Desse modo, ele observa que nas teorizações envolvendo

---

<sup>18</sup> Sousa Santos (2007, p.9) compreende o pensamento moderno ocidental como pensamento abissal constituído e mantido na colonialidade no exercício de consolidar epistemologias através da “apropriação e violência” ao traçar uma linha que divide e distingue as formas consideradas válidas (as que estão do lado Norte da linha) daquelas do lado Sul (não legitimadas, consideradas inexistentes). Dessa forma, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (SOUSA SANTOS, 2007, p.4). Sousa Santos (2007) observa que a linha abissal caracteriza fronteiras coloniais geopolíticas e não, necessariamente, apenas geográficas. Assim, o pensamento colonial/abissal pode estar em qualquer lugar. Corroborando, Menezes de Souza (2019 a) observa que as localizações de Norte e Sul podem ser metafóricas e não, literalmente, geográficas, mas são sempre epistêmicas.

<sup>19</sup> O conceito de ideologia que eu leio em Menezes de Souza se refere à juízo de valor e não a formações de forças opressoras que operariam como mascaramento do real. Logo, ideologia para o acadêmico se aproxima da noção de ideologia tomada neste estudo com base no pensamento bakhtiniano trazido em discussão na pesquisa na Entrada das Peônias.

línguas/linguagens marcar o locus de enunciação é imprescindível para identificar as ideologias descrevendo as suas práticas, estratégias de manifestação e seus efeitos, bem como para identificar possibilidades de transformá-las (MENEZES DE SOUZA, 2019a). No que se refere a esta pesquisa de doutorado situar os *loci* do estudo e *de enunciação* foi crucial para tratar de questões que envolveram concepção/ideologias de língua/linguagem/letramento. Nesse sentido, as situacionalidades envolveram os participantes brasileiros nas aspirações de pesquisar/ensinar/aprender a língua inglesa para a formação profissional. Envolveram também o material didático e concepções metodológicas/pedagógicas.

Em se tratando de ideologias na língua/linguagem e conhecimento, marcar o *locus* de enunciação também é importante para enfatizar que as compreensões, sempre situadas, são, ao mesmo tempo, significativas e insuficientes. Desse modo, as informações sobre quem/de onde fala, ou teoriza respaldam o conhecimento situado como válido e significativo e também alertam para as limitações dos saberes nas ignorâncias que o constituem (SOUSA SANTOS, 2007). Nesses alertas, Sousa Santos (2007, p.25) observa que a ecologia de saberes mantém a “tecnologia da prudência” propondo reflexões mais cuidadosas que podem mostrar as diferenças sobre a visão monopolista de ciência e aquela na ecologia de saberes. Nessa esteira, outro conceito na visão decolonial é conectado: o de “tradução intercultural” (SOUSA SANTOS, 2007, p.30). A tradução lida com “as profundas diferenças entre os saberes” (ibid, p.30), nas suas incomensurabilidades, e alerta que nas interações dialógicas que conectam conhecimentos ecológicos é preciso assumir as limitações para não perder de vista que não há conhecimento total, pois na ecologia de saberes conectam-se conhecimentos e também ignorâncias, que se entrecruzam em exercícios de tradução, como pontua Sousa Santos (2007).

Dessa maneira, a noção de tradução intercultural complementa o conceito de ecologia de saberes na convivência dialógica em que os conhecimentos se formam em relações de alteridade, sem aspirações de compreender e aderir ao outro e sem almejar a completude dialética de sentidos/conhecimentos. Menezes de Souza (2019a) observa que o conceito de tradução sublinha que o desejo de totalidade deve ser abandonado, uma vez que não há transferência total de sentidos nas interconexões dos conhecimentos. No entanto, ele defende que as incompletudes das interações dialógicas não são sinônimos de incomensurabilidade improdutiva, mas sim de potência transformadora nas trocas constantes, na

persistência do trabalho de tradução. Os conceitos de ecologia de saberes e de tradução cultural se aproximam da visão de múltiplos letramentos (MASNY, 2010; MASNY e COLE, 2012, 2009) tomada na pesquisa e formulada a partir do pensamento deleuzoguattariano que compreende as incompletudes/inconclusões como espaço produtivo, em transformações constantes em devir outro (cf. Entrada das Peônias - *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*).

Nessas considerações, situo a minha posição de sujeito no estudo – o meu *locus de enunciação* – como professora/pesquisadora que fala do outro lado (Sul) da linha abissal. Na visão de ecologia de saberes, argumento que os conhecimentos locais produzidos na pesquisa são significativos para o ensino e aprendizagem de inglês na educação profissional e podem ser validados enquanto formações localizadas que podem compor a rede de saberes pluralizados na perspectiva ecológica. Considerando o que pontua Sousa Santos (2007, p.19) ao dizer que “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica”, a pesquisa intentou contribuir para a validação de ontoepistemologias sobre o ensino aprendizagem de inglês do lado de cá (do Sul) da linha abissal e que compreendem “uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis” SOUSA SANTOS, 2007, p. 6). Para Sousa Santos (2007, p.22) “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” é o caminho para desenvolver o pensamento pós-abissal. Assim, os saberes locais sobre o ensino aprendizagem de inglês produzidos em uma sala de aula no Brasil, pelas visões da pesquisadora/professora(s) e orientadora brasileiras podem confluir ecologicamente nas redes globais de conhecimento contribuindo para desterritorializar visões hegemônicas de língua e de globalização. Essas visões hegemônicas, lembra Menezes de Souza (2019a), se postam como universais e olham os localismos como formações insignificantes.

Destarte, informar o meu *locus* de enunciação como professora/pesquisadora faz parte do exercício decolonial. Como sublinha Menezes de Souza (2021), a crítica decolonial na visão de tradução intercultural pressupõe também identificar e interrogar se/como, nos conhecimentos e na língua a colonialidade atravessa o *locus* de enunciação de quem se posiciona do lado não hegemônico. Nesse sentido, nesse outro lugar (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p.162), o acadêmico observa que não há como estar completamente fora da modernidade/colonialidade, pois “nós somos todos produtos dela”. Quando se combate um sistema injusto como a colonialidade é preciso reconhecer e identificar

não apenas o sistema que nos cria como inferiores, mas também assumir que somos cúmplices dele nas formações das nossas identidades e subjetividades e também discriminamos, lembra Menezes de Souza, (2019b). Portanto, reitero que na perspectiva de tradução intercultural os conhecimentos da pesquisa compõem saberes parciais, localizados e contingentes, formados nos meus conhecimentos e ignorâncias, nas minhas traduções das realidades e nas influências modernas/coloniais que me tangenciam. No entanto, no mesmo fluxo, na perspectiva da ecologia de saberes, são conhecimentos em um corpo geo político, portanto, são produtivos para empreender resistência podendo contribuir com transformações em experiências vicárias (cf. Entrada das Orquídeas- *Rizoanálise – sentidos em formação*).

Na perspectiva da ecologia de saberes e da tradução intercultural, o meu *locus* de enunciação se constitui em rede nas conexões dialógicas registradas nas cartografias da tese. Considerando o que diz Bakhtin (2000) sobre não haver voz solitária que possa assumir a autoria original do enunciado, senão cadeias de vozes sociais que cruzam enunciações e agregam/perdem cargas axiológicas em contínua transformação dos sentidos, bem como o que dizem Deleuze e Guattari (1987) sobre as enunciações como formações rizomáticas que se (de)formam em múltiplas conexões/desconexões, situo os sentidos nesta pesquisa como formações em cooperação, a partir das minhas posições de sujeito social e individual nas redes de enunciações coletivas.

A noção de dialogismo – discutida na Entrada das Peônias – indica que a palavra/língua/linguagem, e por consequência o pensamento, não têm dono, são sempre nossos e dos outros – começam onde ninguém sabe e vão se (trans)formando no emaranhado de vozes sociais. No entanto, Bakhtin (2017, 2000) alerta que as marcas axiológicas trazem a nossa assinatura nas enunciações. O filósofo mostra que nos cruzamentos de vozes sociais as individualidades se fazem notar – é inevitável a contribuição positiva de questões locais na situacionalidade da linguagem. Logo, situo os meus movimentos no *locus* da pesquisa no diálogo com as vozes que formaram o estudo, vamos a elas: com as minhas constituições intimistas de sujeito social e individual, com as discussões teóricas na área de formação acadêmica – nas interações com colegas e professores em grupos de estudo, de modo especial com a minha orientadora – e nas trocas comunicativas nas experiências no ensino de línguas (portuguesa e inglesa).

Para melhor localizar as enunciações na pesquisa, neste espaço trago uma sinopse das conexões que influenciaram nas formações do desejo, na ideia e no formato do estudo. Primeiramente situo algumas vozes que me identificam em enunciações de sujeito social e subjetivo e que podem ter direcionado o olhar no estudo, a saber: a condição de mulher, branca, cristã, cisgênera, nascida na década de 1960 e parte da comunidade trabalhadora, professora que sou. Para além desses elementos de ordem mais pessoal, as outras conexões que levaram ao estudo se fizeram nas influências da formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, considero que a motivação para esta pesquisa foi sendo engendrada ao longo da minha trajetória como estudante na educação pública, na participação em grupos de estudo e nas atuações como professora de língua portuguesa e de língua inglesa em instituições públicas e privadas. Como estudante de Letras, as discussões na Linguística Aplicada e na filosofia da linguagem pós-estruturalista me ajudaram a ver que as práticas de ensino-aprendizagem em línguas precisam de compreensões para além da esfera linguística devendo considerar também aspectos no nível educacional (MOITA LOPES, 2006).

Nas atuações como professora de língua inglesa, em diferentes cenários, alguns fatores envolvendo identificações e subjetividades<sup>20</sup> começaram a chamar a minha atenção e foram determinantes para a decisão por esta pesquisa de doutorado. Eu podia notar que as motivações dos alunos para aprender inglês estavam profundamente relacionadas com as expectativas(desejos) (DELEUZE e GUATTARI, 1987) de formação/qualificação para o trabalho (BIESTA, 2006). Ao expressarem as razões/motivos para se engajarem no aprendizado de inglês, normalmente, os alunos pontuavam os argumentos relacionados às expectativas e competitividades profissionais como fatores decisivos para se dedicarem ao aprendizado da língua. Nesse sentido, chamava a minha atenção a recorrência desse argumento tanto em adultos já atuantes no mercado de trabalho, como em jovens que aspiravam ao futuro profissional próximo e até mesmo em adolescentes e crianças nos seus vislumbres de futuro. As minhas constatações encontravam respaldo em discussões pós-estruturalistas/decoloniais sobre educação (USHER e EDWARDS, 1996; GEE, 1994; MIGNOLO, 2007) – (cf. Entrada das Bromélias) –

---

<sup>20</sup> Os conceitos de identidade e subjetividade referidos nesta pesquisa estão revisados na Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem – identidades e subjetividades*.

que indicam o fator do trabalho como principal argumento para os investimentos nos aprendizados (de inglês).

O outro fator que chamava a minha atenção na sala de aula de língua inglesa e que motivou o estudo da pesquisa diz respeito às relações diferenciadas nas formações de letramento em concepções distintas de língua. Nessas observações, atuando em diferentes contextos, em instituições privadas e públicas, eu podia notar que práticas na língua na concepção de discurso em formação/atribuição de sentidos, que proporcionavam experiências dialógicas, favoreciam o engajamento dos alunos nos aprendizados, de modo que estes pareciam aprender sem a dependência excessiva da professora e do apoio dos materiais de referência. As múltiplas conexões que se formavam quando os aprendizados caracterizavam espaços para responder ao mundo de forma significativa (BAKHTIN, 2000; VOLOCHINOV, 1997) demonstravam facilitar as formações de experiências de transformação na língua/linguagem (cf. Entrada das Peônias). Dessa forma, a motivação, a criatividade e a reflexividade crítica eram acentuadas em práticas nos discursos na língua.

Por outro lado, o quadro era diferente nos contextos de ensino e aprendizagem de inglês em que as visões de língua e de falante exercem o controle dos aprendizados. Nesses contextos, as práticas da língua estavam voltadas para aprendizados linguísticos/gramaticais e modelos de situações comunicativas, geralmente conduzidos pelo livro didático. Nas realidades onde atuei como professora de inglês, normalmente institutos de língua, mas também em escolas do ensino regular, os livros didáticos eram importados e se tratavam de materiais estruturados em concepções modernas, estruturalistas/coloniais de língua. Em tal cenário, eu podia notar que as reações de insegurança, ansiedade e de dependência dos aprendizes nas práticas da língua pareciam se potencializar nas ações pedagógicas de controle. Os alunos demonstravam a preocupação excessiva em reproduzir corretamente a língua do material de referência, de modo que se mostravam mais dependentes do meu aval de professora e dos modelos de língua estudados para se expressarem.

Junto a essas observações nos *loci* de prática, as vivências como estudante na universidade e como professora amadureceram compreensões sobre letramento, língua franca e decolonialidade e estimularam o desejo de entender as relações do



ensino-aprendizagem da língua inglesa de forma mais cuidadosa. Por conseguinte, já nas atuações profissionais iniciais, lecionando, me via incomodada com metodologias que fixavam modelos de ensino-aprendizagem e com a hegemonia dos livros didáticos como material de prática – desenvolvidos e comercializados pelo Norte Global, em visões coloniais de língua. Assim me sentia quando iniciei no exercício da pesquisa no curso de especialização e, em seguida, no mestrado. Nestes dois momentos, pesquisei sobre relações educacionais no aprendizado de inglês através do livro didático (FRANCO, 2007, 2003). Esses exercícios de pesquisa contribuíram, dentre outros aspectos, para sensibilizar o meu olhar sobre fatores qualitativos nas relações entre as práticas na língua inglesa e dimensões educacionais.

Na trajetória de ser estudante e professora, várias conexões influenciaram no desejo do estudo desta pesquisa de doutorado de forma pontual, de modo que considere mencioná-las aqui: a) professora em instituto de língua inglesa; b) professora no ensino fundamental na escola pública, c) professora de língua inglesa no ensino médio, em escola regular privada; d) professora substituta de língua inglesa no ensino superior, na Educação Profissional e Tecnológica em uma universidade pública; e) professora no programa do Ministério da Educação – Inglês sem Fronteiras (ISF); f) membro no grupo de estudos e pesquisa Identidade e Leitura coordenado pelos professores Eduardo Diniz de Figueiredo e Clarissa Menezes Jordão, no setor de Letras da Universidade Federal do Paraná; g) membro no grupo de estudos e pesquisa no setor de Educação Profissional e Tecnológica GPELIN coordenado pelas professoras Adriana Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino, também na Universidade Federal do Paraná; h) as disciplinas cursadas para o doutorado no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos; i) as conversas com a professora orientadora da pesquisa.

As compreensões que se formavam no conjunto dessas vivências apontavam que o empreendimento da pesquisa de doutorado requeria a atenção para as práticas educacionais na língua inglesa enquanto *formações qualitativas complexas*. Nesse sentido, as atenções de estudo deveriam considerar interrelações de fatores em concepção de língua/linguagem, de falante, de ensino-aprendizagem em formações de letramento. Ou seja, deveriam assumir que aprendizados da/na língua não são neutros, antes afetam – interferem/influenciam – nos modos de ser

sujeito social/subjetivo, nas leituras do mundo e de si mesmo que se formam nas práticas da/na língua (FREIRE, 1996); (MASNY, 2010).

Dessa maneira, as ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais da pesquisa pediam uma visão de letramento que permitisse olhar para o trabalho na língua inglesa fora da perspectiva moderna, iluminista de educação. Para tanto, a visão de *Múltiplos Letramentos* formulada por Diana Masny (2010)<sup>21</sup> a partir dos pensamentos deleuzoguattarianos se mostrou alinhada com as visões do estudo. Na perspectiva de múltiplos letramentos, a língua é entendida enquanto movimento e multiplicidade, em interrelação com outros elementos para além dos linguísticos, de modo que se torna discurso/linguagem – espaço de formação/atribuição de sentidos.

Considerando as relações de complexidade, o estudo formou conexões na filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2005, 2000; VOLOCHINOV, 1997; DELEUZE, GUATTARI, 1987) e em compreensões decoloniais (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019; MIGNOLO, 2012; 2011, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007, 2002; MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Essas compreensões conectaram entendimentos sobre letramento na linguística aplicada (CANAGARAJAH, 2017, 2014, 2013; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018; JORDÃO, 2017, 2006; MASNY, 2012, 2010; MASNY e COLE, 2012, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse fluxo, a noção de ética pensada por Bakhtin (2017) trouxe direções para a visão colaborativa da pesquisa.

### *Aspectos suleadores do estudo*

Durante o percurso do estudo dois eixos (objetivos) de observação se destacaram: a) mapear práticas de letramento em curso da/na língua inglesa no *locus* estudado em suas bases ontoepistemológicas buscando compreender como se relacionavam com a educação profissional; b) verificar se havia necessidade e possibilidade de empreender práticas de letramento alternativas às que estavam sendo praticadas.

Para conduzir o estudo nos respectivos eixos, as seguintes perguntas foram formuladas:

---

<sup>21</sup> O conceito de Múltiplos Letramentos que direcionou a pesquisa está desenvolvido na Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem e letramentos*

- 1- Quais concepções de língua, de falante e de letramento orientam as práticas em inglês no *locus* estudado?
- 2- De que forma as práticas na língua inglesa promovem identificações/subjetividades sobre ser profissional/trabalhador?

### *Panorama da organização da tese*

A tese é um convite para que o leitor pertença ao *locus* etnográfico do estudo de forma participativa. A característica rizomática traz liberdade para escolher como quer se envolver nas cartografias – por quais entradas deseja transitar no jardim. Desse modo, apresento aqui uma sinopse do que poderá ser encontrado em cada Entrada. Além desta entrada que delineia o estudo e as conexões que levaram ao seu formato, a tese foi desenvolvida em outras entradas. A Entrada dos Girassóis intitulada: **O Cenário do estudo no viés etnográfico** buscou localizar o espaço etnográfico da sala de aula estudado com seus participantes (CLIFFORD 1986; TYLER, 1986).

A Entrada dos Jasmins intitulada: **Ontoepistemologias – Perspectivas Pós-modernas/Pós-Estruturalistas/Decoloniais** situa o estudo no cenário da pós-modernidade em perspectivas pós-estruturalistas e decoloniais (USHER e EDWARDS, 1996; FOUCAULT, 1971; MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019a, b, c; MIGNOLO, 2011, 2007; MAKONI, PENNYCOOK, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007).

A Entrada das Peônias trata do conjunto de compreensões que formou a filosofia da linguagem sudeadora do estudo com o título: **Filosofia da linguagem e educação na língua inglesa**. Fazem parte desta entrada as discussões sobre filosofia da linguagem, sobre concepções de identidade e de subjetividade e de letramento: (BAKHTIN, 2017, 2005, 2000, 1992, 1990; VOLOCHINOV, 1997; DELEUZE e GUATTARI, 1987; FOUCAULT, 1971; CANAGARAGAH, 2014, 2013, 2011; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018; BAUMAN, 2013, 2007, 2005, 2001; HALL, 2006, 2000; GUATTARI e ROLNIK, 1996; JORDÃO, 2017; MASNY e BASTIEN, 2018; MASNY, 2010; MASNY e COLE, 2012, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011).

A Entrada das Orquídeas versa sobre os direcionamentos da pesquisa no título: **Caminhos para os trajetos do estudo**. Aqui são discutidos conceitos e

perspectivas de cartografia que embasam conexões na visão (pós)qualitativa, no tratamento dos registros empíricos em rizoanálise, nos argumentos de validação da pesquisa, na concepção de múltiplos letramentos e na visão de pesquisa colaborativa (DELEUZE e GUATTARI, 1987; EISNER, 1998; FOUCAULT, 2004 a, b; MASNY e COLE, 2012; St. PIERRE e JACKSON, 2014; CLIFFORD, 1986; TYLER, 1986; BAKHTIN, 2017).

A Entrada das Bromélias discute a educação na língua inglesa na formação para o trabalho, no título: **A língua inglesa na educação para o trabalho** (BIESTA, 2019, 2018, 2006; GEE, 1994; HUWS, 2014; ANTUNES, 2018; MIGNOLO, 2011, 2007; USHER e EDWARDS, 1996; ANDREOTTI, 2013).

Na Entrada das Glicínias no título: **Considerações sobre as cartografias do estudo** foram tecidas compreensões sobre o estudo. Nesse sentido, volto às indagações que emergiram como eixos norteadores para a pesquisa buscando formular respostas possíveis às perguntas que orientaram a investigação.

## ENTRADA DOS GIRASSÓIS – O CENÁRIO DO ESTUDO NO VIÉS ETNOGRÁFICO

FIGURA 2 – GIRASSÓIS



FONTE: <https://www.vivadecora.com.br/revista/girassol/>

Os relacionamentos dialógicos que eu adoto na sala de aula também moldam as negociações textuais. Ao me afastar, os alunos precisam negociar as suas produções de escrita e leituras em interações com os colegas e com o professor. Eles gradualmente desenvolvem o senso de que os sentidos não são dados, mas colaborativamente construídos.<sup>22</sup>  
(CANAGARAJAH, 2014, p.776)

---

<sup>22</sup> No original: “*The dialogical classroom relationships I adopt also shape the textual negotiations. As I take a back seat, students have to negotiate the drafts and readings through peer and teacher interactions. They gradually develop the sense that meanings are not given, but collaboratively constructed.*”



Esta entrada contextualiza o *locus* do estudo que aconteceu no viés etnográfico pós-estruturalista (CLIFFORD, 1986; TYLER, 1986). Incentivada por experiências anteriores no ensino de inglês, em diferentes cenários: em institutos de línguas, em escolas regulares e com o público universitário<sup>23</sup>, na pesquisa de doutorado eu quis investigar relações entre as práticas na língua inglesa na educação curricular e a formação profissional/para o trabalho. Considerando que nas minhas experiências no ensino de inglês eu pude constatar a forte tendência do domínio de ontoepistemologias estruturalistas/coloniais nas práticas da língua, o meu desejo era o de observar relações em práticas de letramento na perspectiva pós-estruturalista/decolonial. Para tanto, era preciso encontrar uma professora para realizar a pesquisa de forma colaborativa<sup>24</sup>.

Ao compartilhar a ideia da pesquisa com uma professora que já estava atuando no trabalho com a língua inglesa na educação curricular para a formação profissional, ela concordou que o assunto era pertinente e que a área carece de investigação, se dispondo a abrir uma de suas salas de aula para a realização da pesquisa. A professora colaboradora e eu compartilhávamos o desejo de estender compreensões sobre o lugar da língua inglesa na educação profissional em perspectivas pós-estruturalistas e decoloniais. Durante certo tempo, antes do início da pesquisa, trocamos ideias/impressões/expectativas sobre como seria o nosso trabalho em conjunto. Finalmente, no início das aulas do segundo semestre do ano de 2018 eu adentrei o *locus* da pesquisa.

O trabalho de campo ocorreu no espaço de uma universidade pública, no segundo semestre do ano de 2018, com a professora regente da turma e 11 alunos, sendo três homens e 8 mulheres nas idades entre 18 e 50 anos, e que estavam cursando o segundo semestre de língua inglesa. Tendo as identidades preservadas,

---

<sup>23</sup> Para além das experiências no trabalho em institutos de língua e em escolas regulares, assim como mencionei em *Delineando modos de entrada*, no ano de 2016 eu havia trabalhado como professora substituta de língua inglesa em uma universidade pública no setor de educação tecnológica, um contexto diretamente relacionado à formação para o trabalho. Nos anos de 2018/2019, já no programa de doutorado, atuei como professora no programa Inglês sem Fronteiras, desenvolvido pelo MEC para capacitar a comunidade universitária – trabalhadores atuantes e em formação – na produção de pesquisa e programas de intercâmbio.

<sup>24</sup> O aspecto colaborativo da pesquisa é tratado na Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*.



nesta tese identifico a professora colaboradora como Cleo<sup>25</sup> e os alunos participantes da pesquisa são identificados pelos nomes: Clara, Yan, Rubens, Edgard, Luiza, Paula, Debora, Helena, Regina, Manuela, Lorena. O curso no qual atuamos de forma colaborativa foi o de Tecnologia em Comunicação Institucional<sup>26</sup>. As aulas de língua inglesa no curso totalizavam a carga horária de 300 horas distribuídas em 5 semestres de 60 horas. A carga horária semanal somava 4 horas distribuídas em dois encontros, nas terças e quintas feiras, no período da manhã. A instituição disponibilizava salas exclusivas e equipadas para as aulas de línguas. O livro didático (LD)<sup>27</sup> constituía o material âncora para as aulas.

Em alguns encontros anteriores eu e a Cleo discutimos sobre os procedimentos do nosso trabalho que envolveria práticas de letramento na ontoepistemologia pós-estruturalista/decolonial. Essas práticas tinham como um dos objetivos aproximar o ensino aprendizagem da/na língua inglesa dos conhecimentos/aprendizados da formação acadêmica profissional. A Cleo me informou que o LD continuaria sendo utilizado, uma vez que o material fazia parte da continuidade do curso nos outros semestres. Portanto, as práticas da/na língua a serem empreendidas nos objetivos da pesquisa deveriam ser planejadas para acontecer de forma simultânea com o LD.

#### *Adentrando o locus do estudo – formando conexões*

A minha presença no local do estudo da pesquisa se fez no viés etnográfico, em inspirações nos entendimentos pós-estruturalistas trazidos pelos antropólogos James Clifford e George Marcus (1986) e Stephen Tyler (1986). Para os estudiosos, na investigação etnográfica não se pesquisa sobre, mas sim *com*. Nessa visão, se desfaz a figura do pesquisador que senta, observa o cenário de investigação, anota e julga. Ao contrário, o pesquisador é assumido como parte constitutiva das

---

<sup>25</sup> Com exceção do meu nome, todos os nomes que identificam os participantes na pesquisa – a professora colaboradora e os alunos – são fictícios. O codinome da professora foi acordado com ela.

<sup>26</sup> Os cursos de Tecnologia são cursos universitários e se diferenciam dos cursos técnicos no nível de ensino médio.

<sup>27</sup> O Livro Didático utilizado foi o *American English File 1*: (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2017) – 2Ed. Oxford.

realidades no campo e não como um ser neutro. Como todo elemento na cadeia de relações complexas, o pesquisador interfere nas formações de realidades, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo ambiente, pelas conexões que ali se (des)fazem (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

No primeiro contato que estabeleci com o grupo de alunos, junto com a Cleo procurei expor as razões da pesquisa, bem como noções sobre pesquisa colaborativa no argumento de que esse tipo de estudo é importante para compreender contextos educacionais, assim como a sala de aula de língua inglesa. Informamos aos alunos que eles não tinham sido cogitados para o trabalho de campo porque havia algum problema detectado na turma, mas porque nós desejávamos investigar sobre o ensino-aprendizagem de inglês de forma mais extensiva e aprofundada. Explicamos a eles que, tendo já trabalhado com o grupo no semestre anterior, a Cleo sentia que eles constituíam um grupo receptivo e poderiam ser nossos parceiros na visão de colaboração. Informamos também que eu atuaria como pesquisadora e como professora. Esclarecemos aos alunos que, caso concordassem com a realização da pesquisa, eles seriam participantes e não meros objetos de informação em observação e análise. Pontuamos também que seriam empreendidas práticas alternativas ao LD. Nesse sentido, esclarecemos que essas práticas não funcionariam como simples fontes de análise, se constituindo antes de espaços ampliados que deveriam favorecer os aprendizados da/na língua.

Ao nos ouvirem, a receptividade dos alunos foi imediata. Para a minha surpresa, eles demonstraram entusiasmo em trabalhar com “duas *teachers*”, como disseram. O modo favorável como reagiram e mantiveram a atitude receptiva durante todo o semestre em que ali atuei facilitou muito o nosso trabalho, em especial para mim enquanto pesquisadora. Não precisei empreender esforços para amenizar a minha figura intrusiva naquele ambiente onde todos já se conheciam e tinham um relacionamento respeitoso e amigável, no qual fui incluída também. Atribuo isso à Cleo, no modo como eu percebia que ela conseguia construir a atmosfera de confiança e cordialidade no grupo.

### *Mapeando o cenário do locus de prática*

Na tarefa de participar do preparo e condução das aulas, como pesquisadora eu deveria também fazer leituras do *locus* de prática com vistas a mapear quais aspectos e objetivos de pesquisa poderiam estar latentes. As primeiras leituras evidenciaram a necessidade de observar as práticas de letramento empreendidas no LD em uso naquele contexto. Essas compreensões seriam essenciais para verificar necessidades e possibilidades de implementar práticas de letramento nas ontoepistemologias da pesquisa. Dessa maneira, os objetivos que foram sendo delineados para a pesquisa pediam compreensões sobre o modo como o uso do LD naquele *locus* relacionava concepções de língua, de falante e de aprendiz.

Tendo já trabalhado por um tempo considerável com materiais similares em institutos de língua, bem como tendo estudado o LD na especialização e na pesquisa de mestrado (FRANCO, 2007, 2003) eu pude identificar que o livro utilizado seguia o padrão dos LDs fundamentados na visão estruturalista/colonial de língua. Nesse sentido, se tratava de um livro feito no Norte Global<sup>28</sup>, que legitimava visões de língua homogênea, de falante ideal e de conhecimento na visão do sujeito cartesiano centrado na capacidade racional de aprender com base em modelos de representação, o que significava o entendimento das regras da língua enquanto sistema fixo e a prática de modelos linguísticos/gramaticais. Nessa esteira, era um livro idealizado para funcionar em uma orientação metodológica específica, que lhe é intrínseca e que deve ser seguida quase de modo orquestrado; mais precisamente essa metodologia se popularizou como *abordagem comunicativa*. Tal formato e metodologia facilitam que a língua seja manipulada/comercializada como um produto – uma commodity (JORDÃO, 2004).

Nas minhas experiências lecionando em cursos livres, eu podia dizer que ao ser utilizado dentro dos princípios da abordagem metodológica que o fundamentam, o LD traz os resultados esperados. Esse tipo de material cumpre seus objetivos em contextos onde o trabalho com a língua não é acompanhado de questões educacionais em aspectos relacionados à concepção de língua, de falante e de

---

<sup>28</sup> A aceção de Norte e Sul Global tomada nesta tese é explicada em: *Delineando modos de entrada e também na Entrada dos Jasmins: Perspectivas decoloniais*

ensino aprendizagem. Nesses contextos a língua inglesa é produto de venda e os alunos/aprendizes são vistos como clientes que desejam ter acesso à mercadoria com alto valor simbólico. Nessas realidades, como mercadoria negociada o produto a ser entregue se materializa no modelo de língua a ser alcançado. Para tanto, os aprendizados são medidos em avaliações diagnósticas, classificados em notas que servem para visualizar os níveis (1, 2, 3, 4 – básico, pré-intermediário, intermediário, avançado). Geralmente, estes blocos de aprendizado da língua são negociados/adquiridos em períodos divididos em semestres. Claramente, essa visão de ensino da língua se alinha a noções modernas de educação que legitimam a produção de conhecimento em visões de adaptação e renovação nos princípios neoliberais de desenvolvimento e progresso (BIESTA, 2018, 2016, 2006).

Nos contextos onde trabalhei que tinham a visão comercial sobre o aprendizado de inglês, os componentes educacionais de prática social inerentes ao aprendizado da língua discutidos pela Linguística Aplicada pós-estruturalista/decolonial (MOITA LOPES, 2006) não eram considerados. Nos objetivos comerciais de ensino da língua inglesa, geralmente, não estão previstas considerações de relações complexas que demandam reflexões de natureza crítica sobre concepção de língua, de falante e de conhecimento que interferem nos aprendizados influenciando formações de identificações e subjetividades (cf. Entrada das Peônias). Nas realidades onde a língua é negociada como mercadoria, como um produto semelhante aos demais que se comparam e se vendem, a língua precisa ser entregue ao cliente no prazo e nos termos do contrato. Desse modo, componentes educacionais ficam de fora. Logo, aprendem a língua aqueles alunos que se filiam à metodologia do LD e terminam o curso. Esses alunos se comportam como se não fossem atingidos pelas violências epistêmicas que se impõem em visões coloniais na língua (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

Dito isso, para esclarecer as decisões que foram tomadas no contexto do *locus* do estudo da pesquisa, se fez necessário revisar características do trabalho com a língua na operação do LD prevista na metodologia intrínseca ao livro e fundamentada na visão moderna/estruturalista/colonial de educação. Dessa forma, seria possível compreender se/porque seria necessário implementar mudanças nas práticas de letramento no cenário da pesquisa dentro das perspectivas na ontoepistemologia pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial. Nesse sentido, é preciso pontuar que, para funcionar dentro das previsões metodológicas do LD, as

atividades que compõem as Unidades Didáticas (UD) devem garantir práticas intensivas das quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e produção comunicativa na fala. Desse modo, cada exercício tem sua ordem sequencial definida e o tempo de prática pré-determinado. A condição essencial para operar essa logística são os posicionamentos do professor e dos alunos.

No LD, o papel do professor é bem delimitado em atuações que devem acontecer nas previsibilidades indicadas pelo material seguindo a abordagem atrelada. Para tanto, o professor deve ser capaz de conduzir com destreza a aula no controle do tempo para cada atividade seguindo a lógica da sequência didática. Para garantir tal funcionamento é preciso controlar ruídos desnecessários que poderiam interferir na aula. Assim, os excessos e desvios nas falas dos alunos e do professor – *teacher talking* – devem ser monitorados para evitar quebras e atrasos na sequência dos exercícios. Esse fator implica também no domínio sobre ímpetos de excessiva empatia com os alunos em interações para além do escopo dos objetivos da aula e que exigem, muitas vezes, o uso da língua portuguesa.

Nessa esteira, a metodologia do LD prevê que a tradução seja evitada nas aulas, salvo em momentos pontuais e breves. Às vezes, os argumentos antitradição são explícitos, outras vezes aparecem velados, em chamadas de atenção para o professor lembrando que quando os alunos entram para uma aula de inglês “eles têm objetivos de falar inglês. Falar uma língua estrangeira é muito difícil, então os alunos precisam de muita motivação para encorajá-los a falar inglês”<sup>29</sup> (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2017, p. 8; Teacher’s Manual). Para além desses alertas, os comandos das práticas reiterados intensivamente funcionam como mecanismos de controle do tipo de língua produzida nas aulas. Dessa forma, para dar conta dos objetivos da aula, assim como proposto no Manual, o professor deve operar o LD nos comandos pré-determinados, o que pressupõe evitar distrações, tais como aquelas relacionadas aos aspectos de prática social em dimensões educacionais. Dessa maneira, não faz parte do papel do professor que opera o LD em um curso livre se envolver com questões subjetivas relacionadas ao aprendizado da língua – o que talvez demandasse o uso do português nas aulas.

---

<sup>29</sup> No original: “*their goal is to speak. Speaking a foreign language is very hard, so students need a lot of motivation to encourage them to speak in English*”.

Assim, problemas e dificuldades pessoais, de ordem subjetiva e referentes ao aprendizado não são previstos para serem tratados no contexto da aula com o LD, nos objetivos de trabalhar a língua enquanto código. Nessa atmosfera, o componente reflexivo crítico sobre concepção de língua/falante e aprendizado não são considerados. Desse modo, para sobreviver nas malhas do poder onde atua, o professor de inglês se caracteriza como um intelectual “cumpridor de tarefas” (FRANCO, 2007, p.64), muitas vezes se esforçando para esquecer temporariamente suas convicções ideológicas e educacionais.

Não menos importante que delimitar o papel do professor no uso do LD é definir o que se espera do aluno no contrato estabelecido não apenas com o método, mas também com a escola. Nesse sentido, ficam claras as regras para o aluno que deve estar disposto a contribuir para o andamento das aulas. Deste é esperado que se adapte ao método, o que pressupõe a assiduidade e pontualidade rigorosa nas aulas, a disponibilidade de seguir as instruções do professor para cada atividade do livro, bem como de cumprir com rigor as tarefas de casa. Ademais, a disposição para interagir em pares e grupos durante as aulas nas práticas comunicativas é condição inegociável para o cumprimento dos termos prometidos no aprendizado da língua. Desse modo, durante o tempo da aula, o aluno deve ter toda a sua atenção voltada para os comandos do professor, de modo que o uso do telefone celular, por exemplo, costuma ser um fator de ruído e não deve ser permitido. Nos institutos de ensino de inglês onde eu atuei, essas condições eram expostas de forma clara e reiterada, no argumento de que os aprendizados da língua estariam garantidos desde que o aluno cumprisse a sua parte no contrato agindo como esperado dentro da metodologia proposta.

Diferentemente, no contexto educacional do estudo da pesquisa no ambiente da universidade o ensino-aprendizagem de inglês precisava lidar com o perfil dos alunos que, naquele cenário, se evidenciava como oposto ao dos alunos que pagavam para aprender inglês no curso livre. No contexto universitário, assim como eu via, o formato do LD não se adequava ao comportamento dos alunos que pareciam não se alinhar aos comandos previstos por aquele tipo de material. Fatores assim como o hábito de entrar e sair fora do horário de início e término das aulas, a competição da atenção com o telefone celular e as conversas paralelas durante as aulas eram alguns fatores que inviabilizavam as práticas sequenciais *sine qua non* de *pair/group work* e *before/while/after listening/reading*, que deveriam



garantir o aprendizado da língua no LD. Dessa forma os comandos do LD pareciam não funcionar no cenário educacional universitário:

**Explain** that the highlighted words are object pronouns / **Then give Sts** a few minutes in pairs to write the relevant name or noun. **Check answers** / **Books open. Focus on the instructions** / **Go through the questions** and **make sure Sts understand** / **Give Sts a minute or two** to read the texts. **Tell them** to try to guess any new words, or ask a partner / **Set a time limit for Sts**. Get them to compare with a partner, and **then check answers** / **Focus on the highlighted** words and the example/ **Focus on** the example and **tell Sts** they are going to hear ten sentences and each time **they must repeat** the sentence, **changing the object** (name, person, or thing) to a pronoun. / **Play the audio, pausing after** each sentence, and **elicit** a response from the whole class. **Then repeat** the activity<sup>30</sup> – os destaques são da pesquisadora (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2017, p. 78-79; Teacher's Manual).

Ali, naquele *locus* universitário, as instruções específicas, imperativas, sequenciais e cronometradas do Manual do Professor não eram seguidas como indicadas. Ao contrário, as sequências e modo de prática seguiam uma abordagem intuitiva, influenciadas pelas reações dos alunos nas práticas (se/o quanto precisavam de revisão, de tradução) e pelos desdobramentos do tempo da aula. Desse modo, em grande parte, usávamos comandos adaptados em português: “Vamos fazer o exercício (...)” / “Vocês entenderam?” / “O que diz nessa instrução? / Alguém pode traduzir?”

Nas tentativas de conduzir as aulas assegurando a sincronia ditada pelo LD, as insistências para com o uso do inglês e para organizar e manter o funcionamento de práticas em pares e grupos produziam desconfortos. Os alunos pareciam estranhar os comandos sistematizados e os direcionamentos/controles – naquele ambiente da universidade, me parecia que os alunos resistiam à ideia de serem comandados todo o tempo da aula. Ademais, a característica de cenário educacional na universidade aproximava fatores paralelos ao aprendizado da língua que desafiavam as previsões sequenciais e cronometradas do LD. Muitas vezes o tempo da aula precisava ser utilizado para esclarecer assuntos diversificados, assim como os concernentes a eventos na universidade e questões relacionadas ao curso, que surgiam de forma natural na sala de aula. Essa prática ocasionava interrupções que inviabilizava as sequências didáticas, assim como previstas pelo LD. Por

---

<sup>30</sup> Optei por não incluir a tradução do excerto, por se tratar de comandos de aula no LD.

consequente, a tradução e esclarecimentos em português pareciam ser o caminho mais viável para retomar o assunto da aula e viabilizar a continuidade das práticas na língua.

Nesse fluxo, eu percebia que os direcionamentos metodológicos – caros ao LD – sofriam quebras e interferências no ambiente da universidade – *locus* do estudo da pesquisa. Desse modo, as práticas com o LD pareciam não fluir no modo e no ritmo que eu observava no curso livre. Na minha compreensão, o LD era utilizado em certas adaptações metodológicas naquele ambiente universitário. Embora as condições físicas e técnicas ali fossem similares às de um curso livre – no número reduzido de alunos nas composições dos grupos, na carga horária generosa, no uso do LD e nos equipamentos tecnológicos das salas de aula– as características pedagógicas que eu percebia neste contexto universitário não faziam o LD funcionar da mesma forma que no curso livre.

O ambiente universitário se caracterizava como espaço de prática social. Desse modo, era natural a ampla interação entre os participantes. Naquele ambiente onde atuei com a Cleo, os alunos tinham vínculos de afeto, amizade e/ou parceria nos estudos, uma vez que integravam o mesmo curso, ou cursavam disciplinas comuns nas grades curriculares nos diferentes cursos, como era o caso das disciplinas de línguas. Em ambientes escolares é natural que esses vínculos sejam acentuados nos relacionamentos com os professores que se envolvem em questões de ordem educacional. Nesses casos, os professores não atuam como ensinadores de conteúdo e não trabalham com a língua como se esta fosse um conhecimento neutro. Ao contrário, nas práticas educacionais de ensino e aprendizagem, para além de trabalhar os assuntos da área, os professores precisam atentar para questões de ordem subjetiva que envolvem os processos de aprendizado e os sujeitos/alunos e que levantam dúvidas/questionamentos/considerações nas aulas. No que diz respeito ao trabalho com língua/linguagem essas questões movimentam práticas dialógicas de forma responsiva na produção de enunciados translíngues (CANAGARAJAH, 2014, 2013) – (cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global*).

Logo, naquele ambiente de intensa interação social, dialógico na concepção bakhtiniana, não era estranho que as palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1987) do LD fossem ignoradas muitas vezes e os comandos de prática fossem

adaptados/subvertidos/minimizados na sua importância sequencial, repetitiva de forma quase mecânica. O estranho ali parecia ser o próprio LD, que naquele ambiente lembrava a criatura do Dr. Frankenstein, sempre levantando questionamentos quanto a sua identidade e objetivo de existência em um mundo do qual parecia não fazer parte. Na minha visão, no ambiente universitário de formação tecnológica, o LD transitava em uma espécie de *limbo metodológico* em efeitos contra produtivos. Assim como eu compreendia, naquele local, o material não cumpria o seu papel de fazer praticar a língua nas previsões de sua metodologia na forma como acontecia no curso livre e também impedia práticas na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), em visões heterogêneas de língua.

Nessas constatações, a importância de empreender práticas de letramento alternativas ao LD se confirmava. Nas convicções da nossa práxis (da Cleo e minha) entendíamos que as práticas de letramento nas ontoepistemologias pós-estruturalistas/decoloniais da pesquisa deveriam aproximar os aprendizados da língua dos conhecimentos na formação profissional dos alunos para transformações significativas em ampliações de experiências no exercício da criatividade e da crítica reflexiva. Nesse sentido, víamos respaldo nas considerações do pensamento bakhtiniano quando aponta que as reações responsivas na cadeia dialógica acontecem em situações significativas, concernentes à vida (cf. Entrada das Peônias: *Língua/linguagem: o enunciado dialógico*). Na nossa compreensão, nada poderia ser mais significativo para os aprendizados de inglês no *locus* do estudo que dialogar com os assuntos de formação profissional. Ademais, encontramos apoio nos entendimentos de Canagarajah (2014, 2013) sobre o aspecto produtivo dos espaços dialógicos na sala de aula no conhecimento procedural que iria exercitar as potencialidades de ação responsável (BAKHTIN, 2017) dos alunos em aprendizados na forma colaborativa – (cf. Entrada das Peônias: *a filosofia da linguagem no status do inglês global* e Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Dessa forma, além de aproximar o aprendizado da língua dos assuntos de formação profissional dos alunos, pretendíamos que as práticas pós-estruturalistas/decoloniais de letramento desterritorializassem visões modernas/estruturalistas/coloniais de língua/conhecimento. Para tanto, as nossas convicções se apoiavam em Menezes de Souza (2019a) ao pontuar sobre a importância de tirar as máscaras do *locus* de enunciação de quem fala ou teoriza desejando impor conhecimentos de

tom universal. O exercício de desmascarar noções generalizadas de conhecimento que se naturalizam como verdades, lembra o acadêmico, constitui o processo de provincializar o aparente universal para que se possa empreender a mudança dos termos da conversa (assim como propõe Mignolo, 2007) e relocando o global (MENEZES DE SOUZA, 2019a). No nosso local de prática a voz que falava em tom global/universal mascarando o seu *locus de* enunciação estruturalista/colonial e impedindo que outras visões de língua/linguagem fizessem parte dos termos da conversa era a do LD. Para nós, as práticas na visão de múltiplos letramentos iriam relocar a aura global desse material que se apresentava como abrigo inquestionável da língua. A intensão era expor as concepções estruturalistas e coloniais do LD enquanto formações de enunciação localizadas/marcadas nas visões de língua/conhecimento do lado Norte da linha abissal (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019a; SOUSA SANTOS, 2007, 2018) – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*)

Dessa maneira, empreender práticas de letramento que pudessem aproximar os aprendizados da/na língua com os conhecimentos de formação profissional dos alunos em perspectivas ecológicas – pluralizadas e horizontais – nos parecia um caminho produtivo para transformações na formação de experiências. Nesse sentido, apoiamo-nos no conceito de ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007) e na teoria dos múltiplos letramentos (MASNY, 2010, MASNY e COLE, 2012, 2009) que indicam ampliações nas visões de realidade em formações de experiências contínuas quando múltiplos saberes se interconectam dialogicamente (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos letramentos: o empirismo transcendental*). Nessa visão, as práticas na língua/linguagem condizem com as interações comunicativas no mundo global que se fazem em língua franca e práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2014, 2013). Nesses objetivos, as nossas convicções na práxis nos lembravam que seria preciso enfrentar as relações de complexidade daquele *locus* de aprendizado de forma colaborativa (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Tal exercício implicava na compreensão de razões/genealogias (MENEZES DE SOUZA, 2011) que constituíam os fundamentos modernos/coloniais de educação naquele cenário.

*Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade na educação em língua inglesa*

Nos mapeamentos do *locus* do estudo, a implementação de práticas na língua inglesa nos objetivos da pesquisa evidenciou a necessidade de atenção para com as razões/genealogias (MENEZES DE SOUZA, 2011) que respaldam visões de letramento em língua inglesa na educação curricular. Essas compreensões iriam apoiar o exercício pós-estruturalista/decolonial de identificar, interrogar e interromper as formações estruturalistas/coloniais (MENEZES DE SOUZA, 2021). Elas iriam expor e questionar marcações e não marcações da linha abissal/colonial e a negação do sujeito nas formações estruturalistas/coloniais nas práticas da língua em relações mais amplas que as de sala de aula – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). Nesse intento, era importante olhar para formações sócio históricas do ensino de inglês no Brasil, com vistas a compreender por que visões pedagógicas em paradigmas de curso livre no trabalho com a língua tinham significação no cenário escolar da universidade pública – no *locus* da pesquisa – a despeito da ampla gama de discussões na Linguística Aplicada em perspectivas pós-estruturalistas e decoloniais desenvolvidas no Brasil e no exterior (MOITA LOPES, 2006).

Compreender as razões sócio históricas dos comportamentos do *locus* do estudo deveria ajudar na condução dos trabalhos de sala de aula na ética responsável proposta por Bakhtin (2017) e de amorosidade proposta por Paulo Freire (2003). A noção bakhtiniana de ética sugere que a existência produtiva e significativa valoriza a empatia nas relações de alteridade (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Ou seja, valoriza a existência com o outro de forma dialógica, no exercício de tradução intercultural, sem se impor sobre o outro. Essa visão se alinha à ética da pedagogia amorosa defendida por Paulo Freire (2003, 1996) que, assim como lembra Menezes de Souza (2021), é favorável ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos de forma não autoritária.

As compreensões das genealogias das práticas legitimadas de letramento iriam marcar o LD e sua metodologia em uso naquele local de estudo nas suas formações modernas/coloniais (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*) de visões universais de língua nas relações de poder que as constituem. Essas

marcações trariam alertas contra rotulações e julgamentos sobre as atitudes/reações dos participantes que estavam ensinando/aprendendo inglês no uso desse material no *locus* de prática. Desse modo, as práticas de letramento pós-estruturalistas/decoloniais seriam empreendidas em sensibilidade para com os efeitos de violência que poderiam ser gerados no confronto às práticas estruturalistas/coloniais legitimadas de letramento.

O olhar sensível é necessário em investigações pós-qualitativas que consideram relações complexas na sala de aula (cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*). Essas relações indicariam que, ao serem implementadas, as práticas pós-estruturalistas/decoloniais não atuariam como uma simples troca de modelo de atividades, pois tocariam em raízes coloniais de educação. Ou seja, essas práticas causariam impacto em dimensões subjetivas. Elas iriam agir na decolonização do pensamento, assim como proposto por Mignolo (2007), no modo de ver e de se ver na língua/linguagem (cf. Entrada das Peônias), bem como iriam agir no modo de olhar para a formação profissional (cf. Entrada das Bromélias).

Logo, era preciso considerar as práticas da língua ancoradas no LD em um âmbito mais amplo que o das decisões de sala de aula. Os andamentos na sala de aula faziam parte de formações de enunciações coletivas que se legitimam em super estruturas, na esfera institucional de educação. Nesse conjunto de relações de poder se formam palavras de ordem que determinam desejos/subjetividades (DELEUZE e GUATTARI, 1987) em noções de língua e de formação profissional e que ditam direções e comportamentos educacionais. Menezes de Souza (2019c, p.13) lembra que o professor não tem controle total sobre as direções que toma. Essas direções vêm de preferências políticas impostas de perspectivas coloniais, observa o acadêmico, de modo que “achar que um professor pode tomar as suas próprias decisões a partir do seu contexto é algo utópico”.

As evidências são de que as enunciações que formam epistemes coloniais na educação em língua inglesa para a formação profissional no Brasil vêm de longa data. Mais precisamente, a década de 1970 marca o momento quando a Linguística Aplicada no país se debruça no ensino e aprendizagem da língua inglesa na modalidade instrumental contando com o apoio de professores filiados ao *British Council*. Esse apoio fez surgir o “Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental



em Universidades Brasileiras – (ESP)” na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CELANI, RAMOS, M. FREIRE, ORG. 2009). Ao término desse projeto, que perdurou por 9 anos – entre 1980-1989 – a influência britânica permaneceu em caráter extra oficial pois “o *British Council* continuou seu apoio patrocinando a vinda de especialistas para seminários e doando livros especializados (...) por mais de uma década” (p.18). Nesses intercâmbios, a atenção à língua inglesa para a qualificação profissional continuou sob a identificação de “Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais” (p.18). Assim, a presença da língua inglesa na formação para o trabalho no país se evidencia em conexões entre visões coloniais de língua e noções modernas de desenvolvimento na propagação do conhecimento instrumental, confirmando objetivos de educação utilitária na perspectiva de economia de aprendizado (BIESTA, 2006).

As informações confirmam que a legitimidade da língua inglesa como componente educacional na formação para o trabalho no Brasil faz parte de ações no imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992). As discussões de Phillipson apontam que organizações assim como o Conselho Britânico e a Agência de Informação dos Estados Unidos fazem parte de ações planejadas de países que reivindicam a propriedade da língua inglesa para manter a hegemonia do inglês como estratégia para garantir interesses econômicos e políticos. Dessa forma, para Phillipson, o imperialismo linguístico divide o mundo entre países no centro e países na periferia, sendo que os países no centro se empenham em enviar professores, materiais e modelos para o ensino de inglês aos países em situação de subordinação na periferia (PHILLIPSON, 1992).

As influências do imperialismo linguístico que propaga visões modernas/coloniais de educação na língua inglesa na educação curricular parecem se confirmar em outras observações. Nesse sentido Lucena e Torres (2019) atentam para a proximidade entre as decisões que sustentam a língua inglesa na educação curricular e as visões de aprendizado da língua em cursos livres. Ainda, Canato, Martinez e Fernandez (2020) observam a importância de se atentar para mecanismos oficiosos (não oficiais) que influenciam nas políticas educacionais envolvendo o ensino de línguas.

Lucena e Torres (2019) observam fortes ligações entre as políticas públicas que destacam a língua inglesa nos programas educacionais em visões

modernas/estruturalistas e as noções mercadológicas dos institutos privados de língua. As projeções celebratórias do *status* do inglês como código de acesso para conquistas e sucesso profissional e na vida promovidas pelos institutos de língua se estendem às visões de aprendizado da língua inglesa na educação curricular. As constatações das pesquisadoras evidenciam que os dois ambientes estão comprometidos com objetivos de educar para o trabalho nas competitividades do cenário econômico global; ou seja, de educar para a *adaptação* e *renovação* nas demandas do capitalismo neoliberal que se impõem na visão de aprendizado nas perspectivas da economia (BIESTA, 2006; cf. Entrada das Bromélias). Nessa visão, os discursos que promovem o inglês nos cursos livres apresentando a língua como moeda de troca a ser negociada nas perspectivas neoliberais de sucesso corroboram as visões sobre o aprendizado da língua como código na educação curricular (JORDÃO, 2006), assim reforçando a noção de que a língua pode ser possuída como um produto que pode ser adquirido para ser trocado, negociado no mercado de trabalho.

Também observando as forças que interferem nos processos educacionais do país, Canato, Martinez e Fernandez (2020) apontam que as políticas educacionais são influenciadas por formações ideológicas populares não oficializadas. Essas ideologias formam mecanismos de forças que identificam grupos e organizações que se formam sem certificação oficial e que têm certo poder em ressoar visões educacionais em suas ideologias, assim como evidencia o Movimento da Escola Sem Partido (MESP), pontuam as autoras. Essas organizações podem contribuir para influenciar visões de educação em programas em que os aprendizados acontecem em estratégias de desproblematização de aspectos sociais, na propagação de visões de uma suposta neutralidade educacional. Assim como lembra Sousa Santos (2002), a estratégia de não problematizar limita a formação de experiências e propaga o pensamento indolente, que entende que o mundo é como é por forças naturais e, portanto, pouco, ou nada, pode ser feito para modificar as realidades. Desse modo, visões que ganham força em dimensões não oficiais contribuem para apagamentos de demandas sociais pois operam “em uma lógica que não valoriza a alteridade como condição de coexistência” (CANATO, MARTINEZ, FERNANDEZ, 2020, p.49).

Conforme apontam esses estudos, as visões modernas/coloniais de língua parecem influenciar o estabelecimento de diretrizes oficiais nos documentos que

orientam a educação no país. Nesse sentido, a perspectiva colonial pode ser observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que destaca a língua inglesa na educação básica relegando a importância de outras línguas. Ou seja, o documento promove um tipo de educação linguística que inibe conhecimentos pluralizados, decoloniais – cerceia a ecologia de saberes e o exercício de tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007). Menezes de Souza (2019c, p.13) sugere que estruturas assim como a BNCC e o Ministério da Educação (MEC) promovem a colonialidade em imposições de ensino homogêneo em visões de currículo nacional. Para o acadêmico, uma perspectiva decolonial deve considerar as formações locais de ensino – ou, os *loci* de enunciação – atentando para a “impossibilidade de ensinar universalmente, homogeneamente, dentro de uma nação”.

Para além das direções educacionais mais abrangentes, as palavras de ordem também compõem as direções educacionais em campos mais restritos. Esses campos registram documentos institucionais e de sala de aula, assim como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e ementas de disciplinas de língua inglesa. Nessa esfera, os documentos ecoam visões de língua e de formação profissional para atuações nos paradigmas nos valores neoliberais já estabelecidos de desenvolvimento e progresso em visões modernas/estruturalistas de educação (cf. Entrada das Bromélias).

Nessas constatações, é preciso pensar como seria possível formular explicações para discursos que expressam espanto entre desigualdades no trabalho de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Esses discursos manifestam a sensação de ineficiência no ensino de inglês na escola regular – especialmente a pública – em comparação com o desempenho dos aprendizados em institutos de língua. Assim como entendo, com base nas discussões postas e naquelas que confrontam projetos de educação de visão moderna iluminista/colonial (cf. Entrada das Bromélias), corroboradas com as minhas experiências no ensino de inglês, tal sensação precisa ser explicada de forma explícita em problematizações/questionamentos em âmbitos pedagógicos educacionais.

Ao trabalhar a língua inglesa no cenário educacional tomando direcionamentos metodológicos e pedagógicos de institutos de língua nas abordagens de livros didáticos desenhados para fins comerciais, o professor na escola regular atua em objetivos ambíguos. De um lado, o material e a abordagem

de ensino de inglês nos modelos dos cursos livres idealizados em visão de língua homogênea tendem a simplificar/esquecer questões educacionais. Nessas direções, as visões de sucesso no aprendizado de inglês se resumem na assimilação de modelos linguísticos, gramaticais e comunicativos – na visão de língua código (VOLOCHINOV, 1997; BAKHTIN, 2005). De outro lado, as complexidades da sala de aula que se mostram a todo tempo nas práticas educacionais curriculares impõem demandas de atenção nos aprendizados na língua/linguagem como discurso em formação/atribuição de sentidos (JORDÃO, 2006). Assim, o tipo de material e abordagem idealizados para funcionar em alvos de língua código e que não preveem questões educacionais parece não cumprir seus objetivos na escola regular.

Nas atenções às formações complexas requeridas no âmbito educacional, assim como as discussões nesta Entrada pretenderam evidenciar, o trabalho com a língua inglesa em aprendizados mecânicos e em visões universais é inviabilizado. No cenário educacional curricular o ensino-aprendizagem de línguas não está dissociado de preocupações com o desenvolvimento do sujeito social e subjetivo nas suas formações locais. As observações de Menezes de Souza (2019a, p.24) indicam que o trabalho curricular com a língua inglesa no Brasil se caracteriza por recontextualizar e ressignificar visões universais do inglês como língua global “distinguindo entre o ensino de inglês como um *assunto* no sistema escolar e o ensino de inglês como uma *língua* para competências nativas dos institutos privados”<sup>31</sup>. Desse modo, na educação curricular a língua inglesa é trabalhada “como uma língua glocal”<sup>32</sup> para criar novos conhecimentos no contato com as ecologias de saberes que interligam formações locais e globais e “não como reprodução, *in natura*”<sup>33</sup>. No entanto, as evidências sobre o ensino-aprendizagem de inglês apontadas nesta entrada são de que quando os objetivos do trabalho com a língua/linguagem não são bem discutidos na visão de prática glocal, a educação curricular na língua inglesa é submetida a direções pedagógicas de materiais e

---

<sup>31</sup> No original: “*by making a distinction between the teaching of English as a subject in the school system and the teaching of English as a language for native-like competence in private language institutes*”.

<sup>32</sup> No original: “*as a glocal language*”

<sup>33</sup> No original: “*rather than a reproduction, in natura*”

metodologias disponíveis no mercado de compra e venda e celebradas em propostas de solução universal – dessa forma as lacunas/as ambiguidades no trabalho educacional na língua são inevitáveis.

As discussões nesta Entrada indicam que ao serem tomados como modelos metodológicos/pedagógicos pela escola regular, os paradigmas de ensino e aprendizagem de inglês dos cursos comerciais no uso do LD não podem ser vistos como uma transposição simples. A visão de simplicidade se forma na legitimidade desse tipo de material e da metodologia atrelada a ele, que antevêm resultados de sucesso no aprendizado da língua em visões modernas/coloniais e estruturalistas (cf. nesta Entrada: *Mapeando o cenário do locus de prática*). As discussões decoloniais indicam que essas legitimidades se afirmam na ausência de marcações dos *loci de enunciação* (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019a) desses materiais e metodologias. Nos mascaramentos de genealogias/origens e intenções (MENEZES DE SOUZA, 2011), as visões de aprendizado vendem com facilidade noções universais de língua em garantias de sucesso no ensino/aprendizagem. De outra forma, as marcações dos *loci* de enunciação deixariam explícitos os objetivos modernos/coloniais de materiais didáticos e metodologias na propagação de visões de língua/conhecimento e iriam requerer espaço para problematizar as visões simplificadas de sucesso no aprendizado da língua.

Logo, compreensões sobre o que deveria constituir a eficácia nos aprendizados da língua inglesa no ensino curricular requerem problematizações à luz de discussões pós-estruturalistas e decoloniais na linguística aplicada e educação (MOITA LOPES, 2006). Conforme lembra Menezes de Souza (2021), os desafios decoloniais envolvem o enfrentamento de formações na linha abissal/colonial que constituem o corpo político de conhecimento para além de validades epistemológicas alcançando dimensões ontológicas. Ou seja, o trabalho com a língua/linguagem faz parte das conexões que formam o sujeito social/subjetivo. Assim, na crítica decolonial no trabalho com a língua/linguagem é preciso considerar formas de enfrentar as visões monolíngues/monoculturais que intentam universalizar noções de língua e de conhecimento abstraindo o sujeito social. Nesses enfrentamentos é possível formular respostas conceituais – localizadas, sempre abertas a novas conexões – sobre o que constitui a eficácia dos aprendizados da/na língua linguagem e para que.

Assim, é possível empreender a atitude decolonial nos termos que propõe Menezes de Souza (2021) ao sinalizar que as formulações de respostas identificam, interrogam e interrompem a colonialidade. Os posicionamentos reflexivo-críticos para identificar, interrogar e interromper a colonialidade na perspectiva de uma localização periférica, não hegemônica – do lado Sul Global – (MENEZES DE SOUZA, 2021) afetam processos de leitura do mundo e de si (MASNY, 2010), levando à desterritorializações/reterritorializações de assemblagens e a transformações em devires (cf. *Entrada das Peônias: Múltiplos letramentos: o empirismo transcendental*). Ou seja, modificam em formações de experiências. Nesses movimentos, o trabalho com a língua/linguagem considera relações complexas. As relações (de complexidade) que se formaram na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial envolvendo o trabalho com a língua/linguagem no *locus* do estudo são exploradas na *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires* - que versa sobre o trabalho colaborativo na pesquisa.

#### VINHETA LAVANDA – reações iniciais no locus do estudo

A vinheta a seguir traz momentos sobre as primeiras interações com os alunos, quando me conheceram e ouviram sobre a proposta da pesquisa. Os diários de aula e as conversas com os participantes corroboram as vinhetas (cf. APÊNDICES 1 e 2).

#### VINHETA

Cleo: Então, o que acham da proposta da pesquisa da Prof. Zelir e de ela trabalhar com a gente neste semestre? Vocês acham que é possível, que pode ser bom? podem falar o que sentem...

Edgard: Eu acho que vai ser ótimo, duas teachers...

C: Isso tudo é novo para nós também, a gente tem umas ideias, mas não sabe exatamente como vai ser, vamos ter que construir juntos o processo, e com a colaboração de vocês a gente acredita que pode ser muito produtivo, tanto para a pesquisa em língua inglesa, como para o aprendizado de vocês, em inglês.

Zelir: Com base no que tentamos explicar, o que vocês acham? – sobre o que a professora Cleo e o Edgard falaram?

Yan: Sim teacher! / eu concordo em participar da pesquisa [o grupo se manifestou de forma unânime, em reações positivas, com acenos de cabeça e sorrisos afirmativos, até onde eu pude perceber]

Luiza: Sair do livro, estudar outras coisas...



Z: [olhando para a Luiza e depois para os outros]. Nós, acreditamos que é possível aproximar mais o aprendizado da língua do curso de formação de vocês. O que acham de estudar inglês de forma diferente do livro?

Clara: Eu acho que o livro é importante, ensina bem a gramática, a gente precisa, mas deixa tudo muito preso também...

Z: muito preso!

Rubens: [entrando na conversa] é cansativo teacher, sempre a mesma coisa...

(...)

C: Vejam, temos que esclarecer que não vamos deixar o livro, não é Zelir? Vocês compraram o livro e o estamos utilizando desde o semestre passado. Então, o livro continuará sendo usado nos próximos semestres, o que a gente pretende é complementar o aprendizado, testar outras coisas. A gente tem umas ideias no setor para trabalhar o inglês em outras formas – quem sabe o trabalho com vocês mostra que é possível...

Z: Sim, isso mesmo!

(...)

### Rizoanálise

Estudos evidenciam que, na contemporaneidade, os alunos se mostram propensos a aprender descobrindo caminhos de forma colaborativa e *in situ* no conhecimento procedural (CANAGARAJAH, 2014; cf. Entrada das Peônias: *O status do inglês global: conexões com a sala de aula*). Nesse sentido, as compreensões na filosofia da linguagem indicam que os processos de aprendizado são favorecidos em visões pós-estruturalistas de letramento nas quais se formam espaços para formar/atribuir sentidos em respostas significativas em interações dialógicas (BAKHTIN, 2005, 2000; VOLOCHINOV, 1997) – (cf. Entrada das Peônias). Ademais, o conhecimento procedural pode favorecer práticas decoloniais na educação na língua inglesa que podem confrontar noções modernas/estruturalistas de língua e de conhecimento – (cf. Entrada dos Jasmins).

Nessas considerações é possível pensar que as falas dos alunos – “*sair do livro*” / “*estudar outras coisas*” / “*deixa tudo muito preso*” / “*é cansativo*” – evidenciam que, estando naturalmente inseridos nas redes de interações dialógicas fora da escola, os alunos percebem que os aprendizados escolares, por vezes, se mostram distanciados da vida prática. Sendo assim, e considerando o modo como eu percebi o entusiasmo e a receptividade positiva dos alunos diante da perspectiva de práticas diferentes na língua inglesa, é possível pensar que os alunos estariam prontos para se envolver em aprendizados em formações do conhecimento procedural, onde poderiam ter maior abertura para atribuir sentidos na língua de forma dialógica. Se

mantida essa visão, como empreender resistência a noções estruturalistas/coloniais de língua/de formação de conhecimento no cenário educacional que mostra caminhos estabelecidos – *“Eu acho que o livro é importante, ensina bem a gramática, a gente precisa”* – de modo a não incorrer em novas imposições de verdade?

## ENTRADA DOS JASMINS – ONTOEPISTEMOLOGIAS: PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS/ PÓS-ESTRUTURALISTAS / DECOLONIAIS

FIGURA 3 – JASMINS



FONTE: <https://iloveflores.com/jasmim/>

As discussões nesta entrada situam o estudo no *ethos* da pós-modernidade/pós-estruturalismo e decolonialidade. Os entendimentos conectam as cartografias da pesquisa. Nesse sentido relacionam compreensões sobre língua/linguagem, formações de identidades/subjetividades e letramento (cf. Entrada das Peônias). As discussões também se ligam aos direcionamentos do estudo no conceito de cartografia e no trabalho com os registros empíricos e modo de análise no olhar (pós)qualitativo que compreende a sala de aula como cenário de relações complexas (cf. Entrada das Orquídeas). Ainda, compõem relações sobre educação (profissional) – (cf. Entrada das Bromélias).

### *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*

Situar a pesquisa em perspectivas pós-estruturalistas nas relações de complexidade que se formam nas condições pós-modernas de existência implica no desafio de transitar em indefinições conceituais. Assim como observam Usher e Edwards (1996) a pós-modernidade é complexa e multiforme. Desse modo, é tarefa

de risco almejar identificações para o que pode ser visto ora como período sócio histórico, ora como formação cultural e de comportamento; ou como forma de pensar/conceber a existência, pois a pós-modernidade não pode ser confinada a um corpo de pensamentos, sendo melhor compreendida enquanto “uma condição, um conjunto de práticas, um discurso cultural, uma atitude e um modo de análise”<sup>34</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.7). Entendida por Bauman (2001) como a existência no mundo “líquido”, a pós-modernidade é uma condição de viver/ser que evidencia a desconstrução de paradigmas modernos, em questionamentos de noções de linearidade, de harmonia estética e de completude dos sentidos.

Usher e Edwards (1996) apontam que os desafios para definir as formações culturais que determinam comportamentos em condições pós-modernas resultam em opiniões divergentes. Nesse sentido, lembram que alguns teóricos (Featherstone, 1991); (Lyotard, 1984) identificam marcas de passagem da modernidade para a pós-modernidade, mas são distinções caracterizadas “por mudanças em formas metafísicas, em narrativas de legitimidade e organização de conhecimento”<sup>35</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.9), de modo que não estabelecem fronteiras conceituais capazes de distinguir as duas linhas do tempo. Assim, talvez seja mais coerente pensar a modernidade e a pós-modernidade como formações contíguas, pois alguns entendimentos (Jameson, 1984; Harvey 1991) “argumentam, portanto, que a pós-modernidade é a continuação da modernidade”<sup>36</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.9). Ainda, observam Usher e Edwards (1996), visões assim como as de Foucault (1986) entendem que características modernas e pós-modernas coabitam sem serem específicas a um tempo ou período, se mostrando antes por atitudes diferenciadas que podem estar presentes em qualquer época. Portanto, parece razoável entender a pós-modernidade mais como condição de existência que como período distinto no tempo e espaço.

A condição pós-moderna de existência, naturalmente, se alinha à perspectiva pós-estruturalista de olhar as produções de sentidos nos discursos. O pós-estruturalismo está voltado a questionar as noções modernas/estruturalistas

---

<sup>34</sup> No original: “a condition, a set of practices, a cultural discourse, an attitude and a mode of analysis.”

<sup>35</sup> No original: “by changes in metaphysical forms, narratives of legitimacy and the organization of knowledge.”

<sup>36</sup> No original: “have therefore argued that postmodernity is a continuation of modernity.”

sobre língua/texto/discurso que conferem autoridade ao significante (FOUCAULT, 2004a) e que silenciam as subjetividades nas interpretações. Ao questionar as noções de totalidade e homogeneidade de qualquer estrutura, incluindo as representações dos discursos, o pós-estruturalismo se identifica por desafiar a noção de representatividade, “a ideia de que os textos simplesmente representam uma ‘realidade’ como se estas não fossem produzidas textualmente”<sup>37</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.18) – (cf. FIGURA 4).

FIGURA 4 – BELIEVE ANYTHING



FONTE: <https://www.google.com/search?q=Believe+Anything:+Barbara+Kruger&tbm:>

Usher e Edwards (1996, p.19) observam que um dos aspectos pontuais nas discussões pós-estruturalistas é “um comentário recorrente e a crítica à posição do *logocentrismo*, à possibilidade de conhecer o mundo de forma direta e não mediada – ‘como ele realmente é’”<sup>38</sup>. Logo, o pós-estruturalismo resiste às noções modernas que acreditam ser possível emancipar a consciência através do exercício da razão. Desse modo, as visões humanistas de bases kantianas *penso, logo sou*, são confrontadas, uma vez que para a concepção pós-estruturalista as realidades/significados não existem *a priori*, na suposta espera de serem decodificados ou descobertos no pensamento racional. Antes, para o pós-estruturalismo os significados são interpretações formuladas na existência social,

<sup>37</sup> No original: “the idea that texts simply represent a ‘reality’ outside their being as texts”

<sup>38</sup> No original: “a running commentary on and critique of the position of logocentrism, the possibility of knowing the world in a direct and unmediated way – ‘as it really is’.

nas enunciações dialógicas (BAKHTIN, 2017, 2005, 2002; VOLOCHINOV, 1997). Enquanto construções interpretativas, que formam subjetividades, os significados são entendidos como formações contingentes e legitimadas por relações de poder (FOUCAULT, 2004 a, b); ou como formações maquínicas de desejos nas enunciações (DELEUZE e GUATTARI, 1987). O conceito de formação maquínica é tratado na parte sobre subjetividade (cf. Entrada das Peônias: *Identities/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos*).

As discussões empreendidas por acadêmicos assim como Usher e Edwards (1996) e Morenna Griffiths (1998) apontam que os termos pós-estruturalista e pós-moderno são, muitas vezes, utilizados de forma aproximada, ou mesmo indistinta. Nessas aproximações, as concepções de pós-modernidade e pós-estruturalismo são tomadas na presente pesquisa. As duas visões, pós-moderna/pós-estruturalista cabem para formular compreensões sobre o espaço de estudo – a sala de aula de língua inglesa.

Na pesquisa, por vezes a noção de pós-modernidade pode parecer mais próxima às referências a comportamentos de aprendizagem, assim como apontam as discussões de Canagarajah (2017, 2014) sobre a tendência do alunado na contemporaneidade em aprender no modo procedural por conta das multiplicidades de conexões nas interações globalizadas – (cf. Entrada das Peônias: *O status do inglês global: conexões com a sala de aula*). Na esteira das formações pós-modernas, na pesquisa, a visão pós-estruturalista pode estar mais relacionada às concepções de língua e de letramento. Por vezes ainda, as duas noções podem ser menos distintas, dado que visões epistemológicas que direcionam o ensino e aprendizagem em concepções de língua e letramento se estruturam em ontologias – em modos de conceber a realidade, daí o uso do termo ontoepistemologia. Desse modo, o estudo da pesquisa considerou que visões pós-estruturalistas sobre as práticas educacionais na língua inglesa se conectam à existência em condições pós-modernas. Por conseguinte, essas visões contrapõem noções estruturalistas que têm suas bases na concepção moderna/colonial de existência.

Quando se trata de compreender as práticas educacionais em língua/linguagem de forma reflexiva crítica, os entendimentos pós-



estruturalistas/pós-modernos estabelecem conexões com discussões decoloniais<sup>39</sup>. Essas discussões evidenciam que os desejos estruturalistas de controle do/no significante se estabelecem em visões coloniais de língua impondo determinadas visões de sujeito e de conhecimento (MAKONI, PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2011, 2007). Desse modo, no intento de estender essas argumentações aos propósitos do estudo da pesquisa as visões pós-modernas/pós-estruturalistas foram consideradas aqui em relação com a decolonialidade.

### *Perspectivas decoloniais*

Neste ponto se faz necessário argumentar um pouco mais sobre a conexão da decolonialidade à pesquisa que acontece nas direções da Linguística Aplicada. Para tanto me apoio nas discussões trazidas por Menezes de Souza (2011) quando lembra sobre a importância de questionar os nossos pensamentos e práticas buscando compreender as razões/genealogias que nos movem. Atentando para elas, o acadêmico observa que as discussões decoloniais são importantes para a Linguística Aplicada, pois nos fazem olhar para a história/genealogia e perguntar a razão da língua estrangeira nos currículos e da naturalização de noções monolíngues no ensino de inglês (MENEZES DE SOUZA, 2019c).

Menezes de Souza sugere que as compreensões sobre as relações entre concepções de língua/linguagem e colonialidade requerem o trabalho nas marcas do *locus* de enunciação, que identificam quem fala/de onde fala e fazem atentar para os contextos diferenciados do inglês no mundo (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019 a, b, c). A atenção para as marcas do *locus* de enunciação de quem fala e teoriza

---

<sup>39</sup> A aproximação que faço entre estruturalismo e colonialidade diz respeito ao aspecto político de concepção de língua/linguagem. Ao analisar as visões de língua trazidas pelo estruturalismo saussuriano e na gramática no modelo arbóreo de Noam Chomsky, Deleuze e Guattari pontuam que essas visões não conseguem conectar a língua aos conteúdos semânticos e pragmáticos que formam conexões coletivas da enunciação no todo micropolítico do campo social (DELEUZE, GUATTARI, 1987). Isto porque, dizem os filósofos, a lógica binária e bi/uni/vocal, domina os campos da linguística e do estruturalismo; a marca chompskyana do símbolo S, que domina cada sentença é, mais que um marcador sintático, uma marca de poder. Para construir sentenças gramaticalmente corretas é preciso dividir cada uma em frase nominal e frase verbal determinando uma língua como referência para os universais linguísticos (DELEUZE, GUATTARI, 1987). As atenções às dimensões políticas da língua seguem nas discussões na linguística aplicada que não se filiam a uma escola disciplinar, mas sim a objetivos decoloniais de olhar a língua/linguagem como constituinte do sujeito (MOITA LOPES, 2006). Nessa esteira, Makoni e Pennycook (2007) também expõem que projetos de política coloniais se valem da noção de língua única/homogênea para estabelecer domínios.

expõe os valores, as noções de justiça, que estruturam contextos e que naturalizam privilégios e vantagens de visões monolíngues sobre a língua inglesa e que fazem deter poder sobre os outros, pontua o estudioso. Desse modo, no exercício de marcar/identificar o *locus* de enunciação das visões coloniais o olhar decolonial possibilita questionamentos sobre concepções de língua que se apresentam como verdades universais no ensino de inglês. Ao expor as marcações que desejam ficar ocultas, as visões decoloniais “ajudam a pensar a razão pela qual não existe uma metodologia de ensino que pode ajudar a todos” (MENEZES DE SOUZA, 2019c, p.13). Visões universais de metodologia e de língua homogênea e hegemônica que não assumem o seu *locus* colonial de enunciação são comuns no trabalho educacional com a língua inglesa e, muitas vezes, ligam abordagens ao livro didático (LD) desenhado nas visões de língua/falante/conhecimento do Norte global (cf. Entrada dos Girassóis).

As discussões decoloniais (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019; MIGNOLO, 2007; SOUSA SANTOS, 2007, 2018) indicam que as visões monolíngues/monoculturais que intentam universalizar noções de língua e de conhecimento abstraindo o sujeito social não são produtos do acaso. São perspectivas legitimadas no “conhecimento eurocêntrico não marcado e visto como universalmente válido” (MENEZES DE SOUZA, 2021, Foreword) e têm objetivos de dominação colonial através da imposição de ontoepistemologias do lado Norte do mundo nas posições privilegiadas que usufruem nas relações de poder delimitadas pela linha abissal/colonial <sup>40</sup> (SOUSA SANTOS, 2007). Menezes de Souza (2021), observa que ao mesmo tempo em que retiram de si as marcações de sujeitos eurocêntricos imbricados em objetivos coloniais, as visões do lado Norte se impõem em exercícios de marcar o outro – habitante do lado Sul da linha abissal. Dessa maneira, o habitante do lado Sul do mundo é visto/marcado como constituído em

---

<sup>40</sup> Conforme pontuado em *Delineando modos de entrada*, nas discussões decoloniais os termos Norte e Sul global não têm acepção geográfica, mas geopolítica, e demarcam os dois lados da linha abissal/colonial conceituada por Sousa Santos (2018). De um lado da linha está o Norte global, onde as epistemologias do Norte e a cultura dominante eurocêntrica convergem beneficiando direta ou indiretamente grupos sociais mais amplos na dominação patriarcal, colonial e capitalista (SOUSA SANTOS, 2018); do outro lado, no Sul global, temos os corpos, seres, conhecimentos e modos de existir criados como inexistentes que são, portanto, excluídos em decorrência da colonialidade, do patriarcado e do capitalismo. Apesar da binaridade que os termos Norte e Sul possam representar eles ajudam a ler contingencialmente realidades distintas a partir do construto de colonialidade (QUIJANO, 2007).

formações culturais/linguísticas marginais – irrelevantes ou exóticas – sem valor para formar conhecimentos produtivos na visão do capitalismo colonial da modernidade.

Corroborando, Grosfoguel (2007) lembra que os conhecimentos nunca estão em uma zona neutra – antes formam localizações epistêmicas em formações de corpos geo políticos ou no lado dominante ou no lado subalterno das relações de poder. No entanto, aponta o estudioso, os mitos do conhecimento universal produzidos pela filosofia ocidental do lado Norte do mundo se afirmam na ação de desconectar o sujeito dos fatores étnicos, raciais, de gênero, sexo de suas localizações epistêmicas, em ações de ocultar quem fala do corpo geo político nas relações de poder colonial que constituem essas epistemes. Dessa forma, as visões coloniais formadas no pensamento kantiano/cartesiano se afirmam como mais importantes porque não marcam os seus lugares de fala em suas posições de sujeito do Norte Global que almeja o domínio às custas do silenciamento do outro subalternizado e que habita no lado Sul (GROSFOGUEL, 2007).

Na estratégia de não marcar o seu *locus de enunciação* e de marcar o outro como não válido, o lado Norte do mundo impõe valores culturais, conhecimentos e formas de produção, e como tudo isso se dá na língua/linguagem, logo, impõe também a língua. Assim, o que é do Norte – a língua, o conhecimento – é posto como superior, envolto na aura de suposta neutralidade e passa a ser universalizado como formação natural e boa, enquanto as formações culturais/linguísticas e de conhecimento do lado Sul são marginalizadas – marcadas – como sem valor para os objetivos de produção no capitalismo colonial da modernidade (MENEZES DE SOUZA, 2021). Daí Menezes de Souza (2021, Foreword) insistir na observação de que o pensamento decolonial confere atenção ao *locus* de enunciação como conceito chave para a noção de crítica ao pensamento colonial/da linha abissal. As visões decoloniais se posicionam criticamente alertando sobre a necessidade de marcar os *loci* coloniais de enunciação para identificar, interrogar e interromper a colonialidade na perspectiva de uma localização periférica, não hegemônica, do lado Sul Global (MENEZES DE SOUZA, 2021). Os movimentos que identificam, interrogam e interrompem as formações coloniais, pontua Menezes de Souza (2021), devem ser capazes de questionar a negação do sujeito na colonialidade.

Dessa maneira, as compreensões formuladas nesta entrada visaram lançar luz sobre as práticas na língua inglesa em *desinvenções* de epistemes coloniais que

se formam nos discursos que ditam verdades sobre língua/falante e conhecimento (MAKONI e PENNYCOOK, 2020, 2007). Ou seja, os entendimentos formaram argumentos para confrontar epistemes que se afirmam na estratégia de não marcar os *loci* de enunciação nas noções de letramento. No exercício de desinventar noções modernas/coloniais de língua/de falante, os processos de aprendizado podem ganhar em esclarecimentos que expõem a língua como signo social, enquanto construto de relações de poder e em formações de enunciação coletiva de interesses coloniais. Dessa forma, o protagonismo da língua inglesa pode ser exposto como invenção de língua homogênea e hegemônica que se faz historicamente em “movimentos de implementação de cenários monolíngues, nacionalistas e racistas” (MARQUES, 2018, p. 88). Por conseguinte, nas desterritorializações de epistemes, as práticas na língua/linguagem podem acontecer na perspectiva reflexiva/crítica, em visão translíngue (CANAGARAJAH, 2014, 2013) na desmistificação de expectativas de língua ideal a ser alcançada.

Para tanto, o conjunto das discussões pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais pode ser tomado em relação ontoepistemológica em visões de transformação. No entanto, a defesa dessa relação no campo educacional exige certos argumentos, uma vez que as discussões sobre decolonialidade questionam a capacidade do pensamento pós-moderno/pós-estruturalista de gerar transformação. Para acadêmicos decoloniais, assim como Walter Mignolo (2007), o mundo ainda não saiu da modernidade, uma vez que a modernidade é constituída pela colonialidade. Dessa forma, na visão de Mignolo, as discussões decoloniais não se aproximariam da noção de pós-modernidade. Isto porque, a despeito de ter o foco na crítica da ontologia moderna de *totalidade*, as discussões pós-modernas estariam fazendo um tipo de crítica limitada e interna à história europeia e às ideias europeias (MIGNOLO, 2007).

Assim, para Mignolo, as noções de pós-modernidade/pós estruturalismo estariam ligadas ao conceito de pós-colonialidade – e não à decolonialidade – em um tipo de visão que constata a colonialidade, mas não empreende resistências. Para Mignolo, os pensamentos pós-coloniais têm natureza eurocêntrica, em discussões formuladas por teóricos assim como Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha, que seriam dependentes dos pensamentos pós-estruturalistas do Norte Global – assim como as ideias de Foucault, de Lacan e de Derrida. Já a noção de decolonialidade seria mais engajada politicamente com propósitos de

transformação, pois vem de epistemologias do colonizado, onde a virada decolonial “é um projeto de de-linking enquanto a teoria e criticismo pós-colonial é um projeto de transformação escolarizada dentro da academia”<sup>41</sup> (MIGNOLO, 2007, p.452). Desse modo, o argumento decolonial é o de que a visão pós-moderna/pós-estruturalista não é suficiente para decolonizar uma lógica de controle que se estruturou em quatro domínios interligados: autoridade, economia, pessoas e conhecimento, a partir dos séculos 16 e 17 (MIGNOLO, 2007). Logo, para Mignolo, o pensamento pós-moderno aponta a colonialidade, mas o faz de uma perspectiva interna, que não oferece alternativas de resistência que possam desconectar a hegemonia das epistemologias impostas em ontologias do Norte Global.

Porém, quando aproximados ao ensino e aprendizagem de línguas, os pensamentos pós-modernos/pós-estruturalistas evidenciam não se tratarem de meras argumentações teóricas incapazes de produzir transformação. Ao discutir/confrontar a modernidade e o estruturalismo, os pensamentos pós/modernos/pós-estruturalistas (BAKHTIN, 2017, 2005, 2000; DERRIDA, 1978; FOUCAULT, 1971; JORDÃO, 2017, 2013, 2006; MAKONI e PENNYCOOK, 2020, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019a,b,c; 2011) relacionam ontoepistemologias à concepção de língua e de conhecimento e, portanto, à educação, pois “não há como sustentar uma discussão em linguística aplicada sem o foco na língua como educação”<sup>42</sup> (MAKONI e PENNYCOOK, 2020, p.82). Educação, vale lembrar, é um aspecto fulcral nas discussões decoloniais que propõem decolonizar o conhecimento – o que também deve passar pela decolonização de noções de língua.

As práticas na língua inglesa no *locus* do estudo desta pesquisa parecem confirmar que as visões pós-modernas/pós-estruturalistas de letramento empreendidas no Sul global podem se caracterizar como ações educacionais na crítica decolonial. No trabalho de campo realizado em colaboração (cf. *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*) as ações pós-estruturalistas em múltiplos letramentos que consideram o

---

<sup>41</sup> No original: “is a project of de-linking while post-colonial criticism and theory is a project of scholarly transformation within the academy.”

<sup>42</sup> No original: “There cannot arguably be a discussion of applied linguistics without a focus on language in education”

sujeito tangenciado por formações pós-modernas marcaram/expuseram o *locus* de enunciação do livro didático (LD) nas suas visões coloniais homogêneas de língua. As evidências são de que as práticas pós-estruturalistas de letramento tiveram ações de romper a soberania do significante no LD – em um material pautado em visões e propósitos coloniais – ampliando perspectivas sobre língua/conhecimento, assim produzindo desterritorializações de visões coloniais de língua homogênea e de falante ideal (cf. Vinheta: *Anis*). Portanto, é possível argumentar que ações educacionais em visões pós-modernas/pós-estruturalistas de letramento empreendidas pelo Sul global podem promover transformações em visões decoloniais na educação em língua inglesa.

Sem o intento de defender se os entendimentos pós-modernos/pós-estruturalistas se relacionam às visões “pós” ou “de” coloniais, para as práticas educacionais na língua inglesa é mais relevante dizer que as ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas empreendem resistências – e produzem transformações – à colonialidade na língua/linguagem/discurso em dimensões infinitesimais, mas de suma importância. Essas resistências podem não aparecer de forma visível em manifestos, em bandeiras esvoaçando junto a clamores de protestos, mas certamente contribuem para mudar a forma como o aluno pode se ver em suas subjetividades nas relações de prática da língua. O fazer decolonial, observa Menezes de Souza (2019c) enfatiza a história e o contexto, em leituras a partir de quem somos, onde estamos e o que vivenciamos, de modo que não engendra teorias generalizantes e não pode esperar que o foco da problemática decolonial, bem como o modo de problematizar seja igual para todos.

Logo, para as práticas educacionais na língua inglesa empreendidas no trabalho de campo da pesquisa, as relações entre pós-modernidade/pós-estruturalismo e decolonialidade se mostraram pertinentes. As evidências apontam que essas relações podem ampliar o olhar sobre as formações complexas na língua em visões de realidade (ontologias) e de produção de conhecimento (epistemologias). De um lado, as visões pós-modernas/pós-estruturalistas desterritorializaram a soberania do significante ao expor a língua como formação heterogênea nas interações dialógicas. De outro, essas visões foram complementadas pelas compreensões decoloniais que marcam/identificam as intenções de domínio colonial através da língua/linguagem na soberania do significante.



Entendimentos considerando as relações pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais podem contribuir para estender compreensões nas práticas de inglês no *status* de língua global (CANAGARAJAH, 2014; MAKONI e PENNYCOOK, 2020; MENEZES DE SOUZA, 2019a). A análise dessas relações forma compreensões que desmistificam noções de língua homogênea e de falante idealizado no cenário da globalização fazendo com que a educação na língua inglesa possa ser compreendida para além das imposições das epistemologias do Norte Global. Assim como lembram Makoni e Pennycook (2020, p.82), “uma das formas de aproximar a ideia de argumentar sobre a legitimidade da língua é através de processos de decolonizar a língua, de desafiar os modos em que a língua tem sido construída no Norte Global”<sup>43</sup>. Portanto, na visão que levou a esta pesquisa, os pensamentos pós-modernos/pós-estruturalistas e decoloniais podem ser relacionados para as compreensões que envolvem concepção de língua, de falante e de ensino aprendizagem/letramento. Conectar essas discussões contribui para compreender as formações de desejos em enunciações nos discursos (DELEUZE e GUATTARI, 1987) engendrados em relações (desiguais) de poder na colonialidade com intenções de dominar, inclusive de formas sutis, assim como em visões de língua, de conhecimento e de sujeito (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

Dito isso, se faz necessário revisitar o pensamento decolonial na retomada de conceitos que se mostraram relevantes para os caminhos da pesquisa. Mignolo (2007) lembra que o conceito de colonialidade não é novo, mas foi relacionado à modernidade com Quijano no final dos anos 1970 e liga as esferas políticas e econômicas com a colonialidade do conhecimento em visões de *totalidade*. Nessa visão, as ontoepistemologias modernas excluem formas de ver a realidade ao operarem em “uma totalidade que nega, exclui e promove a oclusão da diferença e de possibilidades de outras totalidades”<sup>44</sup> (MIGNOLO, 2007, p.451). Ao observar que não é possível rejeitar completamente o conceito moderno Europeu de totalidade, o pensamento decolonial indica que é preciso confrontar a colonialidade em posicionamentos *externos*, em um tipo de pensamento de fronteira – *border thinking*

---

<sup>43</sup> No original: “one of the ways to approach the idea of language reclamation is through a process of decolonizing language, of challenging the ways language has been constructed in the Global North”

<sup>44</sup> No original: “a totality that negates, exclude, occlude the difference and the possibilities of other totalities.”

– capaz não apenas de constatar, mas também de desvincular – *de-link* – as hegemonias epistemológicas do Norte Global.

Dessa forma, Mignolo sustenta o caminho do *de-linking* para romper com as políticas coloniais de conhecimento/entendimento. Para ele “nós devemos considerar como decolonizar a ‘mente’ e o imaginário – o conhecimento e o ser”<sup>45</sup> (MIGNOLO, 2007, p.450). A noção de *de-linking* remete à decolonialidade epistêmica que valoriza outras ontoepistemologias, outras formas de conhecer e de compreender, em outras concepções de economia, de política e de ética (MIGNOLO, 2007) – valoriza a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). Logo, na visão de Mignolo, o caminho decolonial seria o *de-link* da modernidade/racionalidade/colonialidade como forma de “mudar os termos e não apenas o conteúdo da conversa”<sup>46</sup> (MIGNOLO, 2007, p.459), o que implica desatar ideias hegemônicas sobre conhecimento, economia, política e princípios éticos e filosóficos. Portanto, a visão de *de-linking* está relacionada à ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2018, 2007). Para mudar os termos da conversa se faz necessário produzir conhecimento de forma horizontal e ecológica, em multiplicidades de conhecimentos e de visões sobre língua/linguagem e no entendimento de que nenhum é superior.

Propor mudanças dos termos da conversa questionando as formas de produzir conhecimento na língua inglesa na educação profissional requer o olhar sobre as relações estreitas – e históricas – entre o pensamento colonial e o capitalismo na lógica da modernidade. Nesse sentido, as considerações de Mignolo (2007) se mostram esclarecedoras ao apontarem que os processos educacionais são naturalizados nas formações entre a colonialidade, o capital e a modernidade. Mignolo observa que por conta das grandes descobertas as relações do capitalismo foram se (re)configurando na transferência do poder econômico do Mediterrâneo para o Atlântico, em mudanças na produção de commodities e na transformação dos circuitos comerciais através da exploração e domínio de povos pelo poder europeu – o lado Norte do mundo. Desse modo, na esteira das navegações, a detenção do conhecimento renascentista apoiado no fundo religioso produziu a legitimidade das

---

<sup>45</sup> No original: “We must consider how to decolonize the ‘mind’ and the ‘imaginary’ – that is, knowledge and being.”

<sup>46</sup> No original: “to change the terms and not just the content of the conversation”

epistemologias do Norte. Esses fatores constituíram as âncoras do mundo moderno/colonial em cumplicidade com a retórica da modernidade estabelecendo a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2012, 2011, 2007).

As compreensões trazidas por Walter Mignolo permitem atentar para o fato de que as naturalizações dos processos educacionais estão apoiadas na lógica da modernidade/colonialidade para manter a máquina do capital em funcionamento. Desse modo, o pensamento moderno e a lógica colonial são codependentes na formação e sustentação do capitalismo, de forma que o mundo moderno colonial não pode ser concebido senão como o capitalismo simultâneo, observa o acadêmico. Assim, para as visões decoloniais, as congruências da modernidade e da colonialidade se relacionam com o capitalismo em fatores assim como a naturalização do racismo, a produção do conhecimento, a expropriação da terra e da exploração da força de trabalho e o controle da subjetividade (MIGNOLO, 2007).

Nessa linha, discussões pós-estruturalistas expõem que as visões sobre educação curricular são altamente influenciadas/direcionadas nos interesses do capitalismo neoliberal e contribuem para a formação educacional em visões modernas/iluministas de manutenção da existência egoísta e excludente. As compreensões apontam que a máquina do capital promove visões educacionais que privilegiam o conhecimento em renovação e adaptação em realidades apresentadas como naturais (BIESTA, 2019, 2018). Dessa forma, ao invés de desenvolver aprendizados criativos e críticos que visem experiências de transformação no bem comum da sociedade, os processos educacionais fomentam visões individualistas/egocêntricas de sucesso. Assim, nos processos educacionais com base na modernidade/colonialidade a crítica e a criatividade na formação profissional estão a favor do lucro das corporações, às custas da depredação e adoecimento do mundo natural e humano (cf. Entrada das Bromélias).

Para empreender o *de-link* como forma de decolonização, Mignolo (2007) lembra que a visão de decolonialidade prefere trabalhar com o conceito de *liberação* (ao invés de emancipação, que vem da noção europeia de iluminação e constitui o eixo tanto dos discursos liberais como os marxistas). Para o acadêmico, a liberação está ligada à decolonização política e econômica nas movimentações sociais de liberar a África, a Ásia e a América Latina; enquanto o conceito de emancipação está ligado ao socialismo e iluminismo europeus. Logo, a *liberação* se refere a processos que denunciam a violência colonial de fora da sociedade do colonizador e envolve a

“decolonização política e econômica e a decolonização epistemológica”<sup>47</sup> (MIGNOLO, 2007, p.454). O estudioso observa que a *emancipação* e a *liberação* são dois lados da moeda da modernidade/colonialidade, mas a liberação luta contra a opressão no terceiro mundo e o contexto de colonialidade que forma a sua história, o que torna a decolonialidade um projeto maior que envolve ambos os conceitos. Dessa forma, a visão decolonial não negaria a emancipação, mas ampliaria a noção em conexão com a decolonialidade (MIGNOLO, 2007).

Desse modo, Mignolo (2007, p. 463) afirma que “hoje o de-linking deve ser pensado e projetado como um de-linking da retórica da modernidade na lógica da colonialidade”<sup>48</sup>. Para tanto, a visão decolonial luta contra as inscrições religiosas e geográficas que confinam o sujeito social nos princípios *teológico* e *egológico*, que, na visão de Mignolo, estruturam o conhecimento moderno colonial que se impõe sobre os outros. Desse modo, o *de-linking* se afasta/critica a visão *teo/ego* para problematizar a visão de-colonial de conhecimento a partir da visão *geo-corpo*, de modo que é preciso reinscrever o *corpo-político* do conhecimento. Nesse sentido, Mignolo (2007) defende que é preciso repensar/confrontar a história de corpos negros em uma cosmologia dominada pelo corpo branco sob o conhecimento da política teo/ego. De certo modo, essas revisões de olhar também acontecem nos pensamentos pós-modernos/pós-estruturalistas. Ao questionar o pensamento moderno que promove a soberania do significante e a retirada do sujeito de sua subjetividade e de seu lugar de fala, as visões pós-modernas/pós-estruturalistas também inscrevem outras formas de existência, em outras visões de educação na língua.

Assim, enquanto a retórica da modernidade se faz em imposições de modelos de civilização e desenvolvimento, a gramática decolonial propõe decolonizar o conhecimento e consequentemente a teoria política e a economia política. Logo, a gramática da decolonialidade “começa no momento das linguagens e subjetividades negadas nas possibilidades de participação na produção,

---

<sup>47</sup> No original: “the political and economic decolonization and the epistemological decolonization”

<sup>48</sup> No original: “de-linking today shall be thought out and projected as a de-linking from the rhetoric of modernity and the logic of coloniality”

distribuição e organização do conhecimento”<sup>49</sup> (MIGNOLO, 2007, p. 492). Desse modo, resgatar os aspectos da língua e subjetividades que têm sido negadas nos projetos coloniais constitui o objetivo da gramática da decolonialidade. Dessa forma, o pensamento decolonial participa da produção, distribuição e organização do conhecimento, de forma a questionar a formação *top down* do conhecimento que ainda se forma na perspectiva da economia, da política, das corporações e do estado e que controlam o pensamento criativo reflexivo crítico. Os processos de decolonização precisam funcionar no conhecimento criativo/crítico e na subjetividade que vêm da sociedade política fora das franquias e heranças coloniais e de modo a promover a coexistência de muitos mundos, assim “a gramática da decolonialidade está funcionando, deve funcionar da perspectiva do *bottom up*”<sup>50</sup> (MIGNOLO, 2007, p.492), como proposta de desfiliar-se de valores herdados da modernidade colonizadora e valorizar outras visões de realidade.

Para fazer funcionar a gramática decolonial do *de-linking*, Mignolo defende o posicionamento do *border thinking* como um espaço de exterioridade do moderno e do pós-moderno. Este lugar externo seria um espaço de fronteira que se vê fora da noção ocidental de conhecimento, de subjetividade, de controle da terra e do trabalho, de autoridade e modos de viver. Assim o pensamento de fronteira conecta a pluriversalidade de histórias locais, em outras línguas/linguagens, memórias, princípios de conhecimento e crença, em perspectivas diferentes de governo e organização econômica daquelas que imperam como modelos desde 1500 (MIGNOLO, 2007). Para tanto, é preciso imaginar um futuro diferente, “que não é o futuro que aqueles que estão em Washington, ou Londres ou Paris, ou Berlin gostariam que as pessoas do mundo tivessem”<sup>51</sup> (MIGNOLO, 2007, 497). Portanto, na visão de Mignolo, a decolonialidade precisa criar alternativas à modernidade e à civilização neoliberal de forma a destravar as consciências das epistemes da ética moderna e do domínio político.

---

<sup>49</sup> No original: “*begins at the moment that languages and subjectivities that have denied the possibility of participating in the production, distribution, and organization of knowledge.*”

<sup>50</sup> No original: “*the grammar of de-coloniality is working, has to work, from bottom up.*”

<sup>51</sup> No original: “*that is not the future that those in Washington, or London, or Paris, or Berlin would like the people of the world to have.*”

Desse modo, a *liberação* e a *decolonização* estão no mesmo processo do *de-linking* e desejam se desligar da totalidade das epistemologias ocidentais sedimentadas no Latim e no Grego, de forma que a epistemologia da política geo e corpo pressupõe o *border thinking* como projeto decolonial crítico. Como pensamento de fronteira, a tarefa é a de unir as diversidades das histórias subalternas e subjetividades que as correspondem, devendo o *border thinking* funcionar como o conector entre as diversidades dos locais que foram colonizadas nos impérios modernos. Mignolo observa que o *border thinking* não reivindica a volta do conhecimento genuíno da Ásia, da Arábia, da África, mas quer incluir a perspectiva e a fundação das subjetividades que foram subjugadas pela matriz colonial do poder. Assim, é preciso fazer emergir o *outro paradigma* nas diversidades de manifestações e práticas do poder, o paradigma formado “nas feridas coloniais e na subordinação imperial”<sup>52</sup> (MIGNOLO, 2007, p.493) que deve se tornar um conector entre a diversidade das histórias subalternas nas subjetividades que engendram.

Por sua vez, Arturo Escobar (2007) traz os pontos relevantes que conceituam a modernidade enquanto colonialidade e para os quais os projetos decoloniais deveriam atentar. Nesse sentido, Escobar observa que as propostas decoloniais devem estar comprometidas em localizar as origens da modernidade na conquista da América e do Atlântico no projeto iluminista. É preciso atentar para a persistência do colonialismo em fazer do sistema capitalista mundial o constitutivo da modernidade fechando os olhos para a economia como forma de exploração. A decolonialidade também deve prestar atenção na adoção da perspectiva de mundo na visão da modernidade como um fenômeno intra europeu. Nesse sentido, é preciso identificar a dominação como uma dimensão necessária da modernidade que leva à subalternização do conhecimento e cultura de outros povos. Desse modo, a concepção de eurocentrismo deve ser exposta como a forma de conhecimento da modernidade/colonialidade, como um modo hegemônico de representar o conhecimento que clama ser universal (ESCOBAR, 2007).

Dessa maneira, consoante à visão de Mignolo, na visão de Escobar (2007) o *border thinking* é fundamental para pensar a decolonialidade a partir da perspectiva

---

<sup>52</sup> No original: “in the colonial wounds and imperial subordination”.



do colonizado. Sem a noção do *border thinking* não é possível pensar sobre transcender e superar a modernidade, pois é preciso se aproximar dela partindo da perspectiva da diferença colonial. Fora da perspectiva do colonizado continua a se pensar sobre, mas a partir de categorias eurocêntricas (do liberalismo, Marxismo e pós-estruturalismo), não do *border thinking* da diferença colonial. Assim, para Escobar, o *border thinking* pode rearticular os *designs* globais a partir das histórias locais “com a articulação entre o conhecimento subalterno e hegemônico da perspectiva do subalterno”<sup>53</sup> (ESCOBAR, 2007, p.188). De modo que, para o acadêmico, o *border thinking* pode dar vida às diferenças coloniais e à colonialidade global falando de projetos sistemáticos que possam apontar para a reconversão das linhas europeias em planos de diferenças culturais, ecológicas e econômicas de transformação do mundo para mundos e conhecimentos *otherwise* (ESCOBAR, 2007).

Para Escobar (2007), os processos de decolonização devem superar epistemes de termos guarda-chuva, assim como os que defendem a inclusão de “todos os latinos” – ou “dos falantes brasileiros de inglês” – como se fosse possível estar totalmente excluído dos processos de colonização. Visões dessa natureza, observa Escobar, levam a novas representações, identidades totalitárias e espaços exclusivos de enunciação. Para o acadêmico, a decolonização deve ser pensada na perspectiva de alteridade pós-iluminista; o que significa reconhecer o caráter parcial, histórico e heterogêneo de todas as identidades.

A Noção de *border thinking*, definida por Mignolo (2007) e por Escobar (2007) como um lugar/espço para fora/no exterior do moderno e do pós-moderno e que funcionaria para sustentar uma visão pluri versal, e não-universal, de modo a promover a coexistência, é corroborada na visão de Boaventura de Sousa Santos (2018, 2007) ao propor o *pensamento pós-abissal*. O conceito de pensamento abissal intenta explicar a visão moderna/colonial de dividir o mundo entre aqueles que estão do lado da cá (Norte) da linha – considerada autorizada para legitimar ontologias e epistemologias – e aqueles que estão do lado de lá (Sul) – vistos como não legitimados. O lado Norte se sente autorizado para extrair o conhecimento de algum lugar profundo – abissal – do mesmo modo em que se extrai minerais e

---

<sup>53</sup> No original: “with the articulation between subaltern and hegemonic knowledge from the perspective of the subaltern”.

petróleo na natureza (SOUSA SANTOS, 2018). Traduzindo de forma mais clara Menezes de Souza (2019 c, p.20) pontua que “a linha abissal é aquela que diz: “aquelas pessoas ali não merecem ser gente, mas essas aqui merecem”. Logo, Sousa Santos (2018, 2007) propõe o confronto do império cognitivo que deve ser formado no pós-pensamento abissal nas epistemologias do Sul e que priorizam o conhecimento como conhecer com, ao invés de conhecer sobre, ou seja, em confiar na cocriação do conhecimento na ecologia de saberes.

Desse modo, o posicionamento de diferentes sujeitos de conhecimento pode questionar o quanto se perde de aprender e de pensar nas epistemes coloniais consolidadas. Para funcionar, o pensamento pós-abissal deve considerar cada realidade local na avaliação dos riscos envolvidos, assim como os ferimentos e processos de cura, pontua Sousa Santos (2018). Também é preciso considerar que as epistemologias do Sul se opõem às posições das epistemologias do Norte em que a razão e a mente são vistas como transparentes, observa. Ao contrário, para as epistemologias do Sul o conhecimento envolve experiências para além das palavras, o que “implica reconhecer que conhecer é uma atividade corpórea que potencialmente mobiliza os cinco sentidos”<sup>54</sup> (SOUSA SANTOS, 2018, p.15); ou seja, o conhecimento se faz em múltiplos letramentos, em conexão entre elementos humanos e não humanos, reais e virtuais (DELEUZE e GUATTARI, 1987); (MASNY e COLE, 2012) – (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*).

As visões decoloniais que se opõem ao pensamento abissal propõem que as epistemologias do Sul podem expandir a concepção de conhecimento a partir de ontologias de cosmovisão dos povos indígenas – andinos, dentre outros – que vivem em conceitos assim como *vivir bien / buen vivir* e de *Pachamama*, que poderiam ser olhadas como alternativas para o neoliberalismo e outras formas de opressão econômica e política, observam Makoni e Pennycook (2020). Na cosmovisão indígena o presente, o passado e o futuro coexistem e se relacionam, de forma que na ideia de *bem viver* o tempo é entendido de forma cíclica e não linear, uma visão que é incompatível com a visão do Norte de crescimento e desenvolvimento para fins de conquista (MAKONI e PENNYCOOK, 2020). A visão de desenvolvimento do

---

<sup>54</sup> No original: “implies recognizing that knowing is a corporeal activity potentially mobilizing the five senses.”

Norte colonial, observam Makoni e Pennycook, permeia quase todas as esferas de produção de conhecimento, inclusive “em muitos modelos da linguística aplicada (mais obviamente no desenvolvimento da língua na sequência linear nas aquisições de morfemas) o que pressupõe movimento em direção a algum nível mais alto e aprendizado em direção a um fim normativo”<sup>55</sup> (MAKONI e PENNYCOOK, 2020, p.109).

Ao se referir aos conceitos que expressam as ontologias de povos não contaminados com a visão depredadora do capitalismo, Boaventura de Sousa Santos (2018, p.238) observa que estes indicam provisões para um projeto de país que segue “caminhos muito diferentes das perspectivas capitalistas de economias dependentes, extrativistas e agro exportadoras”<sup>56</sup>. Desse modo, além de indicar novas identidades culturais, as ontologias que se diferenciam de visões modernas/coloniais de realidade apontam para novas políticas econômicas que atentam para o controle de fontes naturais. Dessa forma, os conceitos da cosmovisão indígena indicam um tipo de modelo econômico social solidário e soberano com base no relacionamento amigável com a natureza, de modo que a terra não é vista como capital, mas sim como herança (SOUSA SANTOS, 2018).

No entanto, a proposta de revisão de ontologias para o viver decolonial não propõe a existência nas realidades dos povos tribais, mas sim de tê-las como inspiração para pensar em formas menos depredadoras de existência. As evidências indicam que as relações capitalistas não podem mais ser excluídas da vida urbana globalizada. Assim, a proposta decolonial é de revisão dos termos do capitalismo no desenvolvimento nacional em relação com mundo globalizado, mas sem mergulhar nas determinações do capitalismo global como se não houvesse outras alternativas de existência. Nessa noção, o global precisa ser compreendido com as conexões locais. Sobre isso, Menezes de Souza (2019a) observa que a noção de globalização precisa deixar perspectivas generalizadas e atentar para o conceito de glocalização. O conceito sugere que as formações globalizadas não têm o poder de anular de

---

<sup>55</sup> No original: “through many applied linguistics models (most obviously language development and its tendency towards linear sequencing of morpheme acquisition), which presuppose movement towards a higher point and learning towards a normative end.”

<sup>56</sup> No original: “very different paths than those leading to the current capitalist, dependent, extractivist, and agro-exporting economies.”

forma total as realidades que se constituem localmente. A tendência é que o contato do global com formações locais influenciem sem descaracterizar por completo.

Logo, as ontologias do pensamento pós-abissal propõem a vivência em aprendizado mútuo – de forma horizontal ecológica (SOUSA SANTOS, 2007). Dessa maneira, outras ontologias, diferentes daquelas hegemônicas do Norte Global, também podem entrar na roda da conversa. Ao entrar na roda da conversa as epistemologias do Sul “evocam uma alternativa civilizacional à versão Eurocêntrica capitalista e colonialista [...] possibilitando engajar-se em um debate e confronto cujos termos não são viciados em princípios previamente definidos pelos opressores”<sup>57</sup> (SOUSA SANTOS, 2018, p.235).

Destarte, a visão decolonial traz provocações para a educação em língua inglesa na formação profissional. As discussões levam a pensar em como as práticas na/da língua/linguagem podem ser empreendidas para decolonizar formações de desejos que intentam formar identidades/subjetividades voltadas ao conhecimento utilitário da língua, em visões de competição e sucesso individual promovidas pelo capitalismo global na neo liberalidade. Nesses questionamentos, há que se indagar como as práticas de letramento poderiam lidar com conceitos assim como *de-linking*, *border thinking*, *pensamento pós-abissal* em uma época em que se acentuam incertezas nas ameaças de falta de trabalho e renda. Deveria a educação na língua inglesa tão somente se preocupar em instrumentalizar o aluno/profissional para que ele possa encontrar caminhos no fluxo do *status quo*, assim ignorando as discussões decoloniais, ou é papel da educação em língua/linguagem desestabilizar visões e estimular outras formas de olhar as realidades e de promover a existência? Esses questionamentos permeiam o estudo da pesquisa, de modo mais específico nas Entradas das Peônias e das Bromélias que tratam, respectivamente, de aspectos relacionados à filosofia da linguagem em noções de identidade/subjetividade e letramento e da língua inglesa na formação para o trabalho.

Em perspectiva não romântica, não celebratória, mas promissora no entendimento de transformação contínua, as visões pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais tomadas em conexão na pesquisa apontam que é

---

<sup>57</sup> No original: “invoke a civilizational alternative to the capitalist and colonialist version of the Eurocentric civilization [...] enabling them to engage in a debate and confrontation whose terms are not vitiated at the outset by having been previously defined by the oppressors.”

possível enfrentar as formações complexas na educação em língua inglesa resistindo ao estado que Sousa Santos (2002, p.42) observa como a existência na “razão indolente”. A discussão levantada pelo acadêmico é inspirada no conceito de Leibniz sobre razão indolente formulado para explicar as reações de perplexidade paralisante diante do aparente fatalismo da existência. Sousa Santos (2002, p.41) lembra que “vivemos numa sociedade intervelar, uma sociedade de transição paradigmática” – de formações pós-modernas – que nos desafia em uma racionalidade ativa porque estamos sempre em trânsito. Essa racionalidade não tem outro caminho que não o de exercer a tolerância porque não se instala em certezas, sendo também inquieta porque transita nos desassossegos por ela mesma criados. Tal condição pode conduzir a existência em estado letárgico – a uma certa preguiça de agir – quando alguém não se enxerga livre diante das relações complexas que atravessam as condições pós-modernas de existência (SOUSA SANTOS, 2002).

Nesse quadro, a razão indolente/preguiçosa impõe o estado de letargia/vertigem, bloqueando a potência de agir, levando a condicionamentos no viver de forma displicente, ou descomprometida. Em tal condição, ao acreditar que o futuro acontece independente das nossas ações, a leitura que se faz é a de que não há por que agir para mudar as coisas. Desse modo, prefere-se viver o momento sem empreender esforços para que as realidades possam ser diferentes. O estado de indolência, aponta Sousa Santos (2002), limita a experiência – e as transformações ontoepistemológicas – e por isso precisa ser confrontado. Na opção de reagir e de confrontar o viver indolente, a visão decolonial não foge de inquietações e pode levar à crítica em ativismo racional, capaz de mostrar tolerância, observa o estudioso. A crítica à visão indolente se alinha à noção de ética proposta por Bakhtin como o agir de forma responsável na condição de singularidade da existência como evento único (BAKHTIN, 2017 – cf. Entrada das Orquídeas: *O trabalho colaborativo na ética imanente*).

No que diz respeito às práticas educacionais curriculares na língua/linguagem (inglesas) na formação para o trabalho, as considerações sobre a razão indolente e sobre a ética responsável contribuem para pensar as formas de condução das aulas de inglês. As reflexões podem ajudar a ponderar sobre o que nos leva a querer/poder, ou não, lutar nas formas de educação que se mostram permeadas por valores do capitalismo na modernidade/colonialidade na imposição de visões de língua, de conhecimento e de sujeito. A crítica à razão indolente e a

noção do viver responsável instigam a pensar se, como professores, devemos conduzir as práticas na língua inglesa com objetivos de formar e educar o trabalhador seguindo agendas impostas, e se fazemos isso porque acreditamos que as realidades (incluindo as que direcionam os processos educacionais) são formações naturais contra as quais não se pode lutar. Na mesma linha, somos levados a pensar se desejamos / podemos promover espaços de aprendizado que possam problematizar as realidades, de modo a gerar transformação em menos limitação e direção nas formações de experiências.

A proposta de Sousa Santos (2018, 2007, 2002) para um olhar crítico pós-moderno / decolonial sugere que é possível enfrentar as relações de complexidade no trabalho educacional (em línguas/linguagens). Para tanto, indica que a resistência ao pensamento moderno / colonial não pode ser feita de uma teoria única, senão de entendimentos que consideram a existência em suas formações complexas e diversas, ou seja, em ecologia de saberes. No entanto, neste processo, no exercício de considerar a complexidade / diversidade para formular ações de resistência, aponta o acadêmico, não há que se esperar caminhos fáceis, glamurosos. O exercício pode ser paralisante na mistura de ideias e perspectivas, nas incompreensões pelos grupos envolvidos. Dessa maneira, para enfrentar as formações complexas nas paralisias do viver indolente, há que se considerar a tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2002).

A interrelação entre os conceitos de ecologia de saberes e de tradução intercultural propõe a formação de conhecimentos na pluralidade de culturas e ideias, na valorização de todos os sujeitos em interação dialógica (SOUSA SANTOS, 2007). A noção de diálogo é explorada na Entrada das Peônias e remete à visão bakhtiniana para quem dialogar não significa, necessariamente, concordância mútua e entendimento do outro / do que o outro diz, tampouco remete à noção de síntese de ideias. Para Bakhtin (2000) o que forma os sentidos e transformações na interação dialógica é o próprio exercício de interação, no ato de escutar e de responder ao outro, às ideias. Nesse jogo de interagir com e responder ao outro, as compreensões vão (ou não) sendo formadas produzindo mudanças – em transformações contínuas, em devir. Logo, na relação dialógica entre as ecologias de saberes acontecem traduções do outro, e não um entendimento transparente, bem como se formam espaços para que todos os envolvidos possam se manifestar respondendo às leituras do mundo e de si no mundo.



Na relação entre os conceitos de ecologia de saberes e de tradução cultural, Sousa Santos (2002) aponta ser necessário e possível expandir a inteligibilidade sobre os contextos de opressão e de resistência em articulações ampliadas e profundas. As relações engendram discussões coletivas e em luta dialógica, que podem trazer para a conversa as variadas dimensões ou tipos de dominação colonial em modos diferentes. Ou seja, a tradução intercultural envolve procedimentos intelectuais e políticos. Dessa maneira, para Sousa Santos (2002, p.32), a noção de tradução “é parte integrante da teoria pós-moderna”. Essa integração sugere ser possível enfrentar as complexidades das diferenças nos conhecimentos multiculturais, os quais, se não forem entendidos, também não podem ser dimensionados e ficam invisíveis, lembra o estudioso.

A visão de ecologia de saberes e tradução intercultural advoga a favor do conhecimento solidário e se difere da noção moderna colonial que entende o conhecimento como monopólio, como forma de regulação e do domínio do sujeito. Para tanto, o ato de agregar saberes de forma ecológica em exercício dialógico assume que não há conhecimento geral, assim como também não há ignorância geral, conforme lembra Sousa Santos (2007), de forma que é preciso considerar as relações do que se conhece e/ou se ignora para compreender os seus limites. Sousa Santos (2002, p. 29) aponta que na noção moderna/colonial o conhecimento para a regulação entende que “o ponto de ignorância se designa como caos e o ponto de saber se designa como ordem”, de modo que os conhecimentos devem servir para organizar o caos. Em perspectiva diferente, na visão pós-moderna/decolonial a ecologia de saberes e a tradução intercultural indicam que “o ponto de ignorância se designa como colonialismo e o ponto de saber se designa como solidariedade”, de forma que o exercício crítico considera a produção de conhecimento enquanto pluralidade abraçando as visões alternativas no respeito e escuta ao outro, observa o acadêmico.

Assim, os processos de tradução intercultural na ecologia de saberes, diz Sousa Santos (2002, p.31), pensam os conhecimentos como formação em solidariedade em uma “hermenêutica diatópica” – espacial geográfica horizontal – que possibilita a inteligibilidade entre culturas nos aspectos que geram uma necessidade, uma aspiração, ou uma prática. A teoria da tradução intercultural traz os atores para a conversa em “reconhecimento do outro como sujeito”. Dessa forma, retira o outro da condição de objeto validando o saber do outro na produção de

conhecimento em solidariedade (SOUSA SANTOS, 2002). Como se pode notar, a visão pós-estruturalista/decolonial indica ser produtivo para os processos educacionais o exercício de transitar de modo ético, não indolente, nas relações de complexidade. Os caminhos não são romantizados, ao contrário, parecem demandar muito esforço no trabalho colaborativo, mas se mostram favoráveis para exercitar a potência de agir em experiências de transformação, no viver de forma solidária com o outro (cf. *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Nessa direção, como proposta de se opor à razão indolente e contra o “desperdício da experiência” (SOUSA SANTOS, 2002, p.42) que acaba sendo limitada pelos paradigmas dominantes sobre língua/linguagem, o estudo desta pesquisa se vale de noções dialógicas na filosofia da linguagem. A convicção é a de que a visão dialógica – assim como pensada pelo círculo de Bakhtin – oferece possibilidades de enfrentar formações complexas nos processos educacionais na língua/linguagem (inglesas) em uma perspectiva decolonial. Dessa forma, trazendo os princípios da dialogia na concepção da crítica decolonial que valoriza os sujeitos e conhecimentos na ecologia de saberes em visões de *de-linking*, *border thinking* e pensamento pós-abissal faz sentido conectar os aprendizados da/na língua/linguagem com questões de inglês como língua global, de formação de identidade/subjetividade, de múltiplos letramentos (cf. *Entrada das Peônias*), bem como, com o pensamento criativo e crítico reflexivo na formação para o trabalho (cf. *Entrada das Bromélias*).

#### *VINHETA ANIS – evidências decoloniais*

A vinheta a seguir capturou o momento de uma conversa da pesquisadora com os alunos quando eles preparavam/discutiam (em pares) a apresentação do trabalho final. Por este tempo, os alunos já haviam passado por diferentes práticas na língua adjacentes/independentes do LD. Eu circulava na sala (o gravador estava ligado) ouvindo as interações e interagindo também.

## VINHETA

(...)

Yan: eu estou vendo vários vídeos no youtube...

Zelir: em inglês?

Y: em inglês, sobre \_\_\_\_, eu gosto...

Z: Ah, o seu *hobby* – fico feliz em ouvir isso (...)

Y: com os vídeos que a gente assistiu nas aulas, os textos da internet, as atividades, eu vi que posso, não é tão difícil professora, é uma questão de hábito, de ir vencendo as barreiras (...) vocês falando sobre o inglês no mundo...

Z: língua franca?

Y: É. Sabe, os vídeos que a gente viu na aula, as pessoas falando inglês, não só o inglês americano né...

Paula [da dupla ao lado entra na conversa] eu também comecei a ver vídeos... pesquisar umas coisas na internet...

Z: Que bom! E há algum assunto em especial que você gosta de pesquisar?

P: Ah, sobre tudo, muitas coisas... moda, maquiagem...

Helena: Eu estou olhando várias coisas em inglês sobre os assuntos do curso também. A gente estuda na aula e depois vai ver que em inglês encontra muito mais coisas...

Z: Uh!

H: Sobre fotografia digital – a gente estuda em português né, mas quando vai pesquisar em inglês, nossa! tem muito mais...

Z: [dirigindo-se a todos que estavam próximos e ouviam/participavam da conversa] E vocês acham que dá pra aprender sem o livro – com esses materiais disponíveis... a internet?

P: As atividades sem o livro são legais, a gente vê outras coisas, mas o livro dá segurança sabe, te mostra a sequência...

Lorena [parceira de Paula no trabalho que estavam preparando] Tem muita coisa na internet... sobre a gramática mesmo, é só pesquisar. Assim, a gente tá fazendo aquela atividade do banco gramatical lá no Moodle (plataforma digital), a gente foi pesquisando da internet e alimentando lá...

Z: É diferente do livro?

L: Não é muito diferente, tem exemplos também, a diferença é que a gente se liga na hora que precisa usar a língua e tem dúvida, daí vai lá e pesquisa...

P: Mas, no livro tá tudo organizado, na sequência...

(...)

## Rizoanálise

Os entendimentos pós-modernos/pós-estruturalistas e decoloniais apontam a articulação entre o pensamento moderno, o domínio colonial e o capitalismo como uma engrenagem bem azeitada no exercício de direcionar formações de sentidos nas dimensões sócio individuais. Uma das formas de conseguir esse controle é através da educação curricular (cf. Entrada das Bromélias). Desse modo, no exercício de decolonização nas práticas da/na língua é preciso atentar para as

razões/genealogias (MENEZES DE SOUZA, 2011) que formam noções de educação (na língua inglesa) para então expor epistemes que direcionam a educação do trabalhador buscando assim compreender *quem* define a agenda dos aprendizados, *porque* e *que relações* são engendradas (BIESTA, 2006). Esse é um exercício de questionar a soberania do significante (BAKHTIN, 2000; FOUCAULT, 2004 a); DERRIDA, 1991), de habitar em posições do pensamento fronteiro – *border thinking* – (MIGNOLO, 2007). Para tanto, se faz necessário exercitar a formação de sentidos de modo colaborativo, em perspectiva *pós-abissal* (SOUZA SANTOS, 2018, 2007), ou seja, de formar enunciações desfiliadas daquelas herdadas da modernidade e de visões coloniais de língua e de conhecimento (MAKONI e PENNYCOOK, 2020; 2007).

Assim, é possível vislumbrar perspectivas de ruptura – *delinking* – de agendas de aprendizados da/na língua que não se mostram significativas do ponto de vista dialógico, e que podem ser opressores/violentos (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) porque desconsideram formações de subjetividades e se empenham na tarefa de inibir visões criativas e críticas. Para empreender rupturas, Deleuze e Guattari (1987) sugerem que é preciso fazer *política menor*, um tipo de ação política que pode surtir efeitos interferindo nas formações maquinicas de desejos. A política menor não se mostra eficiente porque provoca explosões e implosões, mas porque infiltra *singularidades* (GUATTARI e ROLNIK, 1996) que vão produzindo rupturas aos poucos e causando transformações em dimensões microscópicas. Relacionando as compreensões trazidas por Pennycook (2010, 2005), a política menor encontra oportunidades – em fissuras localizadas – para empreender momentos críticos nas linhas duras/molares (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Nessas compreensões, nas práticas na língua inglesa é possível enfrentar as relações complexas (ANDREOTTI, 2013), aprendendo a transitar nos *intermezzos* em atitude de crítica liminal (STEIN, 2017) fazendo epistemofagia (JORDÃO, 2017) – (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*).

Com base nesses entendimentos, Cleo e eu buscamos decolonizar a língua inglesa. Tentando tomar cuidado para não impor outras noções de verdade, empreendemos confrontos ao LD. Ao trabalhar com o livro, sempre que possível buscávamos chamar a atenção para o fato de que aquele material não continha toda a realidade da língua, que os exemplos que ali estavam eram recortes limitados que não mostravam a língua heterogênea, múltipla e mutante. Junto a esses alertas, ao

longo do semestre foram realizadas práticas na língua para além do LD que buscaram visualizar o inglês fora de contextos e visões do Norte Global. Nesse exercício, as práticas na língua foram seguidas de discussões sobre o *status* do inglês como língua global e noções de língua franca.

Com efeito, como professora/pesquisadora eu constatei mudanças no comportamento dos alunos. O trabalho ao longo do semestre começava a evidenciar resultados de transformação. Nesse sentido, os alunos pareciam mais seguros para correr riscos no envolvimento com a língua em iniciativas independentes dos comandos da sala de aula e do LD. Nessas considerações, as manifestações sobre os processos de aprendizado podem ser reflexos das práticas de letramento em características pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais empreendidas. Os sinais parecem indicar iniciativas de envolvimento com a língua inglesa para além das prescrições da sala de aula *“eu estou vendo vários vídeos no youtube” / “eu também comecei a ver vídeos, pesquisar umas coisas na internet”*. As mudanças também se faziam sentir no modo de olhar a língua, que começou a ser compreendida como formação heterogênea, em modificação/contingência e valorizada enquanto formação local. Nesse sentido, havia indícios de que o olhar sobre o LD sofria desterritorializações tendo sua importância minimizada, questionada *“tem muita coisa na internet, sobre a gramática mesmo (...) é só pesquisar” / “a gente se liga na hora que precisa usar a língua e tem dúvida, daí vai lá e pesquisa”*.

Nessas considerações/evidências, é possível pensar que o trabalho decolonial deve ser considerado nas práticas de inglês na sala de aula? O trabalho em visões pós-estruturalistas/decoloniais de língua pode contribuir para os aprendizados da/na língua fazendo com que o aluno se sinta mais confiante para buscar por formas de aprender que lhe sejam significativas? Nas práticas decoloniais, é necessário ser prudente para não causar estragos (implosões) nas visões que trazem posições de conforto? *“As atividades sem o livro são legais, a gente vê outras coisas, mas o livro dá segurança sabe, te mostra a sequência/ No livro tá tudo organizado, na sequência”*.

## ENTRADA DAS PEÔNIAS – FILOSOFIA DA LINGUAGEM<sup>58</sup> E EDUCAÇÃO NA LÍNGUA INGLESA

FIGURA 5 – PEÔNIAS



FONTE: <https://www.40forever.com.br/um-jardim-de-peonias-no-michigan/>

A ideia de uma língua *convencional*, *arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *linguístico* e o código *matemático*.

(VOLOCHINOV, 1997, p.83- ênfase do autor)

O olhar sobre as práticas na língua inglesa para a educação profissional nas bases ontoepistemológicas que apoiaram a pesquisa demandou a formação de caminhos na filosofia da linguagem. A visão crítica decolonial que direcionou o

---

<sup>58</sup> Marcos Bagno (2020) lembra que não há uma unidade disciplinar que possa identificar um campo unitário/definido da filosofia da linguagem, mas sim construções/montagens que formam conjuntos de reflexões sobre concepções de língua a partir de vertentes filosóficas – que evidenciam ontoepistemologias. Assim, ao requerer compreensões sobre língua, cada estudo precisa destacar a filosofia da linguagem em que se apoia: Filosofia da Linguagem: Parábola Editorial 26 de junho de 2020- <https://www.youtube.com/watch?v=YBpQpHe132c> . Acesso em 15 de julho, 2020.



estudo atentou para a língua/linguagem<sup>59</sup> como espaço de formação política (MAKONI e PENNYCOOK, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2019a). Para Makoni e Pennycook (2007), a língua/linguagem forma regimes meta discursivos em ideologias que controlam a língua e a produção de conhecimentos na língua. Desse modo, no exercício decolonial que intenta recuperar esses controles reconstituindo visões heterogêneas de língua/linguagem/conhecimento é imprescindível olhar para as interrelações políticas ideológicas locais e eurocêtricas/coloniais que envolvem as formações da língua/linguagem, apontam os acadêmicos. Na mesma direção, Menezes de Souza (2019a) reitera que o olhar para as formações políticas ideológicas na língua/linguagem da perspectiva decolonial do lado Sul requer atenções para com as interrelações locais e globais. Essas interrelações relocalizam a noção de globalização desterritorializando a noção homogênea do conceito de (língua) global, aponta.

Nas interseções pós-estruturalistas e decoloniais que atentam para o aspecto político da língua/linguagem, o conceito de dialogismo no pensamento bakhtiniano<sup>60</sup> se mostra fundamental para evidenciar as formações da língua/linguagem como espaço de atribuições de sentidos, assim desterritorializando a língua como sistema fixo. O conceito direciona o estudo da pesquisa, desse modo revisita-lo nas considerações bakhtinianas é imprescindível aqui (BAKHTIN, 2017, 2005, 2000, 1992; VOLOCHINOV, 1997). As discussões sobre a língua dialógica embasam os questionamentos sobre ideologias coloniais nas práticas na língua inglesa perpassadas em concepções estruturalistas/monológicas de língua/letramento no *status* do inglês como língua global. Os entendimentos bakhtinianos tiveram conexões com as considerações trazidas por Foucault (2004 a), Deleuze e Guattari (1987) e com discussões voltadas para visões decoloniais em

---

<sup>59</sup> Em português as palavras distintas separam as noções de língua e linguagem, o que constitui em desafio nas referências na concepção pós-estruturalista, em compreensões de que a língua não é praticada apenas na composição de sistemas linguísticos, mas em conexões coletivas de enunciação que mostram que os sentidos não estão ligados apenas às características linguísticas, mas sim a cadeias semióticas de toda natureza, a diversos modos de codificação – biológico, político, econômico, etc. (DELEUZE, GUATTARI, 1987). Assim, nesta tese, para sublinhar à característica inseparável e de formação heterogênea a opção foi a de mencionar os termos juntos: língua/linguagem (inglesa(s)).

<sup>60</sup> Na tese, as referências podem aparecer ao pensamento bakhtiniano, caracterizando o conjunto de ideias do círculo de Bakhtin (FARACO, 2003). Identificações pontuais foram feitas quando as citações se referem especificamente a Bakhtin e a Volochinov.

Canagarajah (2017, 2014), Jordão (2019), Pennycook (2007), Makoni e Pennycook (2020, 2007), (Mignolo, 2011, 2007), Menezes de Souza (2021, 2019) e Sousa Santos (2018, 2007, 2002).

A noção de língua enquanto formação dialógica aponta que o sujeito não é dono da palavra que usa para manifestar suas crenças e desejos. O conceito de dialogismo indica que essas manifestações ocorrem nos signos sociais dentre os quais a palavra é de maior recorrência. De modo claro e reiterado, os pensamentos bakhtinianos seguidos das discussões deleuzoguattarianas evidenciam que pronunciamentos individuais têm influência social, que língua/linguagem é praticada em enunciação dialógica sendo, portanto, formação coletiva/social e política. Deleuze e Guattari lembram que o que vem primeiro é a assemblagem coletiva da enunciação – em formações culturais político ideológicas – que “resulta na determinação de relativos procedimentos de subjetivações, ou assinaturas de individualidade e a sua distribuição no discurso”<sup>61</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.80).

---

<sup>61</sup> Em inglês: “*resulting in the determination of relative subjectification proceedings, or assignations of individuality and their shifting distributions within discourse.*”

### *Língua/linguagem – o enunciado dialógico*

Para o pensamento bakhtiniano língua/linguagem é formação de enunciação coletiva – social dialógica. Ao analisar as características do signo dialógico Volochinov (1997) expõe as consequências/efeitos de visões que concebem a língua enquanto formação homogênea e estática, como se fosse código a ser decifrado. Nesse sentido, aponta que as tendências de olhar para a língua como código destituído de formação e função social têm fundamentos no iluminismo, no pensamento moderno cartesiano e reverberaram na concepção estruturalista de língua<sup>62</sup>. Nessa visão, o sujeito social e as significações ideológicas do signo não recebem atenção pois, “o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para signo* no interior de um sistema *fechado* e não obstante aceito e integrado.” (VOLOCHINOV, 1997, p.83 – a ênfase é do autor). As minhas experiências no ensino de língua inglesa evidenciam que as compreensões de Volochinov sobre as noções de língua como código não trazem exageros e tampouco estão ultrapassadas (cf. Entrada dos Girassóis). Nos dias atuais ainda é bastante presente a noção de que a língua deve ser ensinada/aprendida na visão racional cartesiana, como código a ser decifrado para então ser possuída como um produto.

O pensamento bakhtiniano empreende críticas à noção monológica de língua observando que a consciência subjetiva não se utiliza da língua como um sistema linguístico de código normativo. Para a comunicação/formação/atribuição de sentidos, o que importa não são os aspectos da forma linguística que permanecem idênticos, mas sim “a significação que esta forma adquire no contexto”

---

<sup>62</sup> Nas discussões que empreendem sobre o funcionamento dialógico da língua/linguagem, Volochinov (1997) e Bakhtin (2005, 2002) confrontam duas tendências/orientações, cujas marcas influenciam noções sobre língua desde o século XVII. Estas orientações identificadas por Volochinov como “subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato” (1997, p.72) são criticadas pelo tratamento dado à língua na esfera cognitiva abstraindo ou amenizando os componentes de formação sócio/ideológica. A primeira compreende a língua fundamentada nas leis da psicologia individual, em aspectos relacionados a atos individuais de fala e ao gosto estético; a língua “se resume à criatividade espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2005. p.289). Quanto à segunda orientação (objetivismo abstrato) Volochinov analisa que se fundamenta no pensamento racional iluminista/cartesiano; nas influências da teoria da gramática universal no racionalismo do signo matemático. Esses pensamentos influenciaram a visão estruturalista de língua na escola de Genebra e “Ferdinand de Saussure mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato do nosso tempo” (VOLOCHINOV, 1997, p.84).

(VOLOCHINOV, 1997, p.92), que torna a língua signo social – dinâmica nos movimentos de (de)formar significados. Quando não vista como signo social, observa Volochinov, a língua assume a característica de mero *senal*, pois o sujeito é retirado de ação na língua/linguagem. Desta forma, sobre o sinal, nada resta além do exercício de identificação de estruturas e palavras inertes para se referir a objetos e acontecimentos precisos, que não se modificam, pois “o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico, para designar este ou aquele objeto [...] acontecimento”. (VOLOCHINOV, 1997, p.93). Para Bakhtin (2005), o relacionamento com a língua voltado para os aspectos linguísticos retira o potencial dialógico do enunciado. Dessa forma, abstraído o sujeito social, a língua é puro sistema, não importando se está materializada na palavra, sentença, ou no texto:

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. Elas tampouco podem existir entre as unidades de um nível nem entre as unidades de diversos níveis. Não podem existir, evidentemente, entre as unidades sintáticas, por exemplo, entre as orações vistas de uma perspectiva rigorosamente linguística. Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos, vistos também sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Qualquer confronto puramente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais. (BAKHTIN, 2005, p.182).

Dessa maneira, concebendo a língua/linguagem como fenômeno de interação social, os entendimentos bakhtinianos mostram que a característica natural da língua é ser constituída enquanto signo ideológico<sup>63</sup>. A língua existe porque há sujeitos formados sócio culturalmente que atribuem valores axiológicos nos discursos engendrando o diálogo social, e não na força de sistemas linguísticos que permanecem estáticos/congelados orientados pela visão

---

<sup>63</sup> Ideologia no círculo de Bakhtin não é tomada no sentido de abrigo de intensões de domínio/opressão que estariam ocultas no signo/discurso, mas como atribuição de valor axiológico que forma o signo social, pois “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)”; (VOLOCHINOV, 1997, p.32). Desse modo, a ideologia – as atribuições axiológicas no signo – não é produto da consciência independente, no psiquismo individual, mas sim formada no corpo social, pois a própria “consciência individual é um fato sócio ideológico” (p.35 – ênfase do autor).

matemática/racionalista que abstrai a realidade social refletida no signo, pois “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas” (VOLOCHINOV, 1997, p.123). A característica das interações sócio verbais não é a objetividade matemática, mas antes a convivência com núcleos internos de formações inacabadas, no modo polêmico de viver “em constante interação dialógica com outras ideias plenivalentes” (BAKHTIN, 2005, p. 84).

Nessa ótica, as considerações do círculo de Bakhtin ressignificam o conceito de dialogismo ampliando a noção de diálogo para além da perspectiva restrita de interação comunicativa feita essencialmente entre interlocutores físicos e de forma harmoniosa. Para o pensamento bakhtiniano, mais importante que interagir pessoas está o fato de que o diálogo interage ideias. Desse modo, diálogo é interação com o *outro*, mas não, necessariamente, apenas no contato face a face, pois no intercâmbio de ideias o diálogo se dinamiza tornando-se *enunciação*, de forma que é possível dialogar com ideias do outro presente, distante, virtual – em um livro – e/ou consigo mesmo. Por conseguinte, o diálogo para o círculo de Bakhtin extrapola a visão comum de consenso, caracterizando antes a relação de tensão entre enunciados (FARACO, 2003). Dessa forma, a noção de harmonia dos sentidos construídos linearmente em justaposição, e em acordo consensual cai por terra e as interações dialógicas indicam “situações de conflito tenso e ininterrupto” (VOLOCHINOV, 1997, p.107) – as interações no signo dialógico lembram uma dança em movimentos vigorosos e nem sempre previsíveis.

As formações do signo dialógico aumentam em complexidade nas múltiplas relações e materialidades em que podem ocorrer. Ao discutir as atribuições de sentido no diálogo social, as compreensões bakhtinianas mostram que as vozes dialógicas não se cruzam apenas em trocas linguísticas, mas também em outros elementos simbólicos, que constituem espaços – físicos e sociais – signos não verbais que, assim como a palavra, também compõem visões de mundo/ideologias. Dessa forma, as enunciações dialógicas intentam formular sentidos no *signo social* ideológico que engendra alguma “encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”, diz Volochinov (1997, p.33) e, obviamente, a palavra figura como signo mais recorrente e “é o *fenômeno ideológico por excelência*” (ibid, p.36 – ênfase do autor). Desse modo, o signo dialógico se constitui em confrontos ideológicos nos interesses sociais de

comunidades específicas, em elementos materiais e virtuais que conferem certa materialidade aos enunciados na cadeia dialógica, mas sem a possibilidade de capturar e/ou reter sentidos.

Logo, as compreensões do pensamento bakhtiniano mostram que é necessário atentar para as (de)formações do signo nos movimentos de reflexão e refração que modificam o signo social nas heteroglossias<sup>64</sup> – vozes sociais – que caracterizam os sentidos em incompletude e em formações provisórias na cadeia dialógica. A metáfora bakhtiniana do raio de luz ilustra a efemeridade das formações de sentido no signo dialógico, onde a palavra/signo pode, quanto muito, tocar o mundo material nas intenções de produzir significados, que já se refletem modificados/refratados na ação responsiva. Desse modo, nas relações dialógicas a palavra/signo não adentra o objeto capturando os sentidos, antes incide sobre o objeto espalhando facetas de luz – intenções de significação – na iluminação como de um raio. Bakhtin convida para imaginar os movimentos da palavra como signo dialógico que reflete significações, mas não as retém, porque “a atmosfera social da palavra que ronda o objeto, faz as facetas da imagem se refletirem” (BAKHTIN, 1992, p.277).

Com efeito, Bakhtin aponta que os sentidos são formações furtivas. O que se consegue expressar e captar de intenções de significado são apenas espectros – formações um tanto indefinidas, velozes, que não perduram. Nas confluências de outros discursos que já interferiram sobre o objeto, a noção de totalidade e de fixidez dos sentidos na língua/linguagem é uma ilusão<sup>65</sup>. Nesse cenário, em que as ações discursivas dialógicas lembram arenas onde se disputam significados, o signo se torna plurivalente, vivo, em constante modificação no entrecruzamento dos índices

---

<sup>64</sup> O conceito de reflexão/refração evidencia a heteroglossia, pois “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*” (VOLOCHINOV, 1997, p.46 – ênfase do autor). Nos movimentos simultâneos de reflexão e refração o signo reflete apontando para uma realidade externa/material, ao mesmo tempo em que refrata interpretações, em diferentes verdades, contradições do mundo em cada época, em cada grupo social. Portanto, o signo social se torna plurívoco – multissêmico – porque transita “deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos” (FARACO; 2003, p.51).

<sup>65</sup> Em entendimento aproximado à formação do signo dialógico trazida no pensamento bakhtiniano, as compreensões de Derrida na ideia da *différance* (1991) também remetem à impossibilidade de completude dos sentidos no signo/língua/linguagem. Derrida, observa que os sentidos estão sempre em característica de adiamento. Isto porque o significado não existe em um estado transcendental, o que faz com que a sua totalidade nunca seja atingida, sendo antes adiada infinitamente.



de valor que lhes são atribuídos/apagados/ressignificados. Se retirado das tensões sociais, o signo perde sua consistência, sua razão social de ser e se transforma em alegoria, torna-se “objeto de estudo de filólogos” (VOLOCHINOV, 1997, p.46) porque deixa de ter significado social vivo.

O conceito de signo dialógico parece ter muito a dizer para as práticas curriculares da língua inglesa. Ao contrário do que acontece nas enunciações dialógicas na vida prática fora da escola, no contexto escolar de aprendizado da língua onde prevalece a visão cartesiana de conhecimento e de sujeito, as atenções tendem a estar sobre a língua em si, como sistema fixo, essencialmente linguístico, antes que sobre as ações/transformações que a língua/linguagem/enunciação causam. Assim, no cenário escolar os resultados de aprendizado devem aparecer em forma de síntese, em expectativas antecipadas de resultados. Na educação cartesiana, a visão de letramentos espera que todos os alunos de uma mesma turma que foram ensinados de maneira idêntica mostrem que suas consciências assimilaram com clareza os conteúdos trabalhados nos objetivos previamente propostos.

Nesse caso, prevalece a noção de língua e aprendizado homogêneos na limitação da formação de experiências na língua/linguagem/discurso/enunciado que podem expandir as relações de sentido. Assim como lembram Deleuze e Guattari, o enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas considerando as relações com pressupostos implícitos, com atos imanentes ou transformações incorpóreas que ele exprime, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Portanto, as visões bakhtinianas e deleuzoguattarianas indicam que o trabalho com a língua/linguagem nas previsões do sistema escolar de bases modernas/iluministas que deseja controlar os aprendizados é improdutivo nas formações de experiências em conhecimentos criativos e em crítica reflexiva.

Destarte, a visão de língua enquanto movimento nas reflexões/refrações do signo põe em destaque o conceito de *enunciado*. Na perspectiva dialógica, o enunciado engendra interações sócio discursivas na relação de alteridade na *gramática social* confirmando que os sentidos não estão fixos na materialidade da palavra/língua/linguagem – signo – mas são *atribuídos* em atos responsivos, em enunciações, porque as réplicas de diálogo “pressupõem o outro [...] membro da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p.294). O enunciado expressa o sujeito e as

realidades sociais e se difere de unidades isoladas da língua, pois “a oração e a palavra enquanto *unidades da língua*, não tem entonação expressiva” (ibid. p.309). Dessa maneira, no enunciado, as fronteiras em que os sentidos se constroem ultrapassam os aspectos linguístico gramaticais. Enquanto na sentença os significados estão fixados nos limites do verbal/linguístico, o enunciado joga com a formação de sentidos entre o componente verbal e o presumido. Assim, os enunciados tendem a formar delimitações virtuais e mutantes nas réplicas do diálogo social. Ou seja, as fronteiras do enunciado se (de)formam quando os interlocutores tomam posições em respostas, pois “o enunciado possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2000, p.294).

Para Bakhtin, a ação responsiva nos enunciados está no sentido de reação. Desse modo, responder não significa, necessariamente, formular certezas, chegar a consensos, nem mesmo verbalizar; de forma que a ação responsiva pode também ser a dúvida, o desacordo, e/ou vir na forma de silêncio. Logo, a noção de língua enquanto enunciados que se formam no signo dialógico indica que os pronunciamentos em compreensões responsivas movimentam a língua viva, pois “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...]”. (BAKHTIN, 2000, p.290). No enunciado dialógico, a materialização da responsividade nas marcas no material verbal/linguístico se “organiza” em formações de maior ou menor estabilidade, lembra Bakhtin (2000).

Essas formações mais ou menos organizadas na língua/linguagem Bakhtin conceituou como gêneros discursivos. Com o conceito de gêneros discursivos<sup>66</sup> Bakhtin (2000) mostra como as formações no signo dialógico engendradas em enunciados organizam as atividades humanas nos discursos. Faraco (2003), observa que o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos evidencia que não

---

<sup>66</sup> O conceito de gêneros discursivos no pensamento bakhtiniano é referência nas discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, há a forte tendência de que o conceito seja tomado como método. Na visão de método, a ênfase recai sobre os aprendizados de elementos linguísticos e gramaticais em modelos de representação, que também se tornam modelos de reprodução. Ao ignorar a ressalva de Bakhtin de que é mister “salientar a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p.279) é grande o risco de que as práticas de aprendizado percam a finalidade de trabalhar o *processo* dialógico de exercitar o posicionamento responsivo que pode produzir modificação nos gêneros nas condições sociais de suas formações.

falamos/produzimos enunciados apenas atualizando um código gramatical no vazio, mas organizamos o nosso discurso como ação de agir socialmente no mundo.

O entendimento de que os discursos recebem certas formatações determinadas por objetivos sociais de interação pode ajudar nas comunicações no meio corporativo, pois “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2003, p.116). Nesse sentido, nas comunicações no meio profissional parece ser crucial entender (para além de percepções intuitivas) que a organização das ideias nos discursos é determinada pelos graus de formalidade social. São as finalidades de interação social que determinam o índice de monitoramento linguístico/gramatical dos discursos e definem marcações na escolha de vocabulário e construção sintática. Assim, o conceito de gêneros discursivos evidencia a importância do trabalho com a língua/linguagem nas adequações sociais dos discursos – um *email* corporativo certamente se difere de uma mensagem rápida de *whatsapp*.

Seguindo a visão dialógica, Deleuze e Guattari (1987) discutem a língua/linguagem como enunciado/enunciação coletiva alinhados ao pensamento bakhtiniano<sup>67</sup>. Se para Bakhtin “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.291), os pensadores franceses enfatizam a visão de Bakhtin sobre o discurso indireto observando que os enunciados são todos discursos indiretos e mostram paixões que se formam socialmente em *relação* de discursos onde o dizer não pertence a esse ou aquele, mas ao entrelaçamento de vozes sociais que ressoam dizeres sempre em múltipla autoria, de modo que a minha voz no discurso nunca é apenas minha, mas sim “*assemblagens coletivas de enunciações*” (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 7 – ênfase dos autores); e as cadeias semióticas ultrapassam o campo linguístico envolvendo “modos muito diversos de codificação (biológico, político, econômico, etc.)”, (ibid)<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Em influência reconhecida do pensamento bakhtiniano, Deleuze e Guattari afirmam que Bakhtin e Volochinov estão entre os poucos pensadores que compreenderam o caráter social, múltiplo e relacional da linguagem; ao teorizar sobre a língua dialógica, em especial sobre o discurso indireto, os pensadores russos expuseram a linguagem como formação de relação – em rede de enunciações, em conexões (rizomáticas) nas heteroglossias propondo “uma teoria da enunciação que vai além das categorias tradicionais da linguística” (DELEUZE, GUATTARI, 1987, p.523)/ Em inglês: “*a theory of enunciation that goes beyond the traditional categories of linguistics*”.

<sup>68</sup> Em inglês: “*collective assemblages of enunciation*” / “*very diverse modes of coding (biological, political, economic, etc.)*”

Com a criação de conceitos que se interconectam, os pensadores franceses corroboram a poética relacional do enunciado dialógico como basilar para uma visão não representacional, não binária de língua/linguagem, mostrando que a língua funciona em movimentos de emergência na constante *criação* de realidades – e não para mediar, reproduzir ou raciocinar de forma dialética. A desterritorialização<sup>69</sup> da concepção binária de língua e de sujeito independente evidenciada pelo enunciado dialógico é sublinhada no pensamento deleuzoguattariano nos conceitos de rizoma<sup>70</sup>, de assemblagem e de performatividade na língua/linguagem na formação de palavras de ordem. Nesses conceitos, o entendimento de relação desconstrói a visão dialética de formação/atribuição dos sentidos evidenciando que a língua não é guardiã de significados e não produz síntese destes, mas é espaço de atribuição de sentidos em discursos/enunciações, em estado de constante (de)formação entre elementos verbais e não verbais, materiais e subjetivos. Dessa forma, a língua/linguagem não representa os conteúdos, mas interfere em movimentos que antecipam, retomam, separam e combinam expressões em transformações instantâneas em modificações contínuas (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Phelippe Mengue (2008) observa que o conceito de assemblagem formulado por Deleuze e Guattari é de suma importância porque trata de uma reorganização conceitual da expressão trazendo a *ontologia* antidialética com que os pensadores rompem com o pensamento representativo da teoria da linguagem e do signo de Saussure (da visão binária de significante/significado). O conceito de assemblagem

---

<sup>69</sup> Desterritorialização/reterritorialização são conceitos criados por Deleuze e Guattari a partir da geofilosofia e são intrínsecos ao conceito de rizoma que está desenvolvido na parte que trata dos direcionamentos da pesquisa, na Entrada das Orquídeas.

<sup>70</sup> O conceito de rizoma é basilar nas compreensões deleuzoguattarianas e está desenvolvido em maior extensão na Entrada das Orquídeas. Aqui, é possível adiantar que para Deleuze e Guattari o pensamento segue a natureza (DELEUZE, GUATTARI, 1987), que evidencia formações rizomáticas em conexões: assim como o subterrâneo da grama, em que não se visualiza começos e finais, ou correções de formigas (formações sem controle, impossíveis de serem retidas em contagem, pois não somam 1+1, mas sim formam multiplicidades em relações incontroláveis). O conceito de rizoma se opõe ao pensamento no paradigma arbóreo idealizado como uma abstração (algo não natural). A consequência do pensamento arbóreo é a incapacidade de conceber o mundo como multiplicidade relacional. Presa a noções binárias, a visão arbórea vê o pensamento como adição e síntese, onde um se torna dois; “sempre que encontramos essa fórmula, afirmada estrategicamente por Mao, ou entendida na forma mais “dialética” possível, o que temos é o mais clássico e bem refletido, mais antigo e mais estranho tipo de pensamento. A natureza não funciona dessa maneira”. (ibid, p.5). /Em inglês: “*whenever we encounter this formula, even stated strategically by Mao or understood in the most “dialectical” way possible, what we have before us is the most classical and well reflected, oldest, and weariest kind of thought. Nature doesn’t work that way*”.

propõe *fluxos* semióticos em que o ponto central é a relação entre signos e outros elementos extralinguísticos. Dessa maneira, a noção de fluxo/de relação é contrária à estabilidade, à representação, proposta pela visão de língua enquanto sistema – representado por elementos distintos: palavras, sons, sentenças/orações – que se distingue de enunciado (MENGUE, 2008). Enquanto sistema a língua não é dialógica, pois as unidades do sistema são repetíveis, o que não ocorre com os enunciados, que não se repetem, que se formam sempre na língua funcionando em tempo real – como evidencia o conceito de dialogismo, são os enunciados os formadores de significado no estímulo responsivo e não a língua enquanto sistema.

Para Deleuze e Guattari o enunciado dialógico implica no caráter *performativo* político da língua. Os acadêmicos apontam que a grande dimensão da linguagem é mostrada na pragmática que evidencia a performatividade nos discursos, de modo que a pragmática integra a natureza política da linguagem. Deleuze e Guattari (1987) exploram o caráter *performativo* da linguagem na relação entre o pronunciamento e o ato – a relação entre ação e fala, ou o fato de que um pronunciamento produz um ato. Nas ações engendradas nos discursos ocorrem transformações incorpóreas, ou seja, pronunciamentos resultam em mudança – alteram os relacionamentos de corpos, humanos e não humanos em uma assemblagem.

A partir das teses de Austin, os filósofos analisam o caráter performativo da língua/linguagem no conceito de *palavra de ordem*. A palavra de ordem expressa a relação com os seus pressupostos implícitos, pois “a relação entre o pronunciamento e o ato é interna, imanente, mas não é de identidade”<sup>71</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.79). Dessa maneira, a palavra de ordem é uma função coextensiva da linguagem e mostra que esta não é comunicação de um signo como informação, mas possui a propriedade de produzir performatividades que provocam modificações/transformações nos corpos, pois o enunciado performativo produz ação. Logo, a palavra de ordem faz da palavra um enunciado, traz intenções, atribuições axiológicas ao signo, de modo que mais do que falar a língua agimos na língua performando modos de viver, de ser. Nesse sentido, a palavra de ordem não é uma categoria particular de enunciados explícitos (ex. no imperativo), mas a

---

<sup>71</sup> Em inglês: “*The relation between the statement and the act is internal, immanent, but it is not one of identity.*”

relação de qualquer palavra, ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

O conceito de palavra de ordem evidencia que a língua produz ação, observam Deleuze e Guattari. Nesse sentido, o conceito mostra frases muito curtas que comandam a vida e que são inseparáveis de grandes empreendimentos e de grandes realizações. Isto porque, dizem, a língua/linguagem tem função coextensiva. No momento instantâneo da palavra de ordem o imediatismo do pronunciamento produz transformação ao liberar uma potência de variação nos corpos (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Interagindo com o pensamento deleuzoguattariano, Masny e Cole (2012) lembram que o ambiente escolar se faz essencialmente em performatividades nas formações de palavras de ordem. Quando o professor pede ao aluno para fazer algo se trata de formulação de pronunciamentos legitimados politicamente para agir – o mesmo ocorre com comandos do livro didático que dizem como se deve olhar e aprender a língua. As palavras de ordem podem levar a performatividades de ensino aprendizagem fazendo acreditar que o domínio de certa língua de formação homogênea garantirá o sucesso na comunicação e na vida profissional.

### *Dialogismo e a gramática emergente*

Na influência dos conceitos de dialogismo e de enunciado de Bakhtin, Paul Hopper (2002, 1998) trabalha o conceito de gramática emergente. Os estudos de Hopper defendem que a gramática não é um sistema fechado e pré-existente de propriedades formais, mas é emergente na atividade dialógica. O estudioso observa que a estrutura linguística é intrinsecamente incompleta, um trabalho em andamento, um lugar em construção na língua fluida, dependente do contexto extra verbal compartilhado pelos falantes. Desse modo, no conceito de gramática emergente não faz sentido fixar representações da língua tidas como corretas em sentenças modelo, uma vez que a língua/linguagem faz parte de formações complexas que envolvem fatores extra verbais, sociais e subjetivos a serem considerados em *quem* disse, *onde*, *quando*, e *o que* resulta desse dizer. Esta é uma visão diferente das teorias de gramática que fixam códigos a priori e são, necessariamente, monológicas, ao postularem um conhecedor ideal e perfeito da língua, em uma comunidade de fala homogênea.



A noção de formação emergente questiona a gramática da língua enquanto estrutura fixa, analisada no nível da sentença/oração. Por mais que se esgotem as possibilidades linguísticas na análise da sentença nunca se pode capturar as propriedades de enunciação na sua produção social “não importa que categoria linguística tentássemos aplicar a essa oração, jamais encontraríamos aquilo que justamente a converte a uma enunciação completa” (VOLOCHINOV, 1997, p.141). Logo, para Hopper (2002) o nome e o conceito de gramática emergente remetem à localização temporal e histórica dos pronunciamentos nos discursos que acontecem no tempo material e em circunstâncias materiais, o que significa que os falantes estão sempre respondendo a situações e a outros falantes em avaliações ao discurso e não a uma entidade estática da língua.

O conceito de gramática emergente aponta que mesmo pronunciamentos triviais, aparentemente repetidos em uma interação por duas vozes distintas (como observação e resposta) “O tempo está lindo! – “O tempo está lindo!” (BAKHTIN, 2000, p.354) jamais são iguais do ponto de vista do enunciado dialógico. Isto porque cada situação de prática social da língua é única e irrepetível “um acontecimento dialógico determinado se situa no interior das relações mútuas de duas pessoas e não um eco” (ibid). Destarte, Bakhtin indica que o pronunciamento em enunciado não pode ser previsto, pois é sempre o resultado de ação colaborativa entre os interlocutores. Dessa forma, “não convém compreender a relação dialógica de modo simplista e unívoco e resumi-la a um procedimento de refutação, de controvérsia, de discussão, de discordância” (BAKHTIN, 2000, p.354). Mesmo a concordância, observa Bakhtin, pode significar muitas nuances no interior da retórica dialógica “O tempo está lindo!” pode significar “Não, o tempo não está lindo, etc.” (ibid p.354).

Nesse sentido, Bakhtin esclarece que o entendimento de um pronunciamento é sempre dialógico “não podemos compreendê-lo do exterior. A própria compreensão é de natureza dialógica, num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica” (BAKHTIN, 2000, p.355). Nos dois pronunciamentos no comentário sobre o tempo talvez tenha havido uma ação de concordância – ou de discordância, de dúvida, de irritação. Para Bakhtin, o entendimento, a interpretação, não significam aceitar passivamente, mas significa *reagir*. O filósofo observa que o falante não espera o entendimento passivo, aquele que apenas duplica sua própria ideia na mente de outrem. Antes, ele espera resposta, concordância, simpatia, objeção, execução, e assim por diante.

As compreensões que eventualmente se formam entre os dois pronunciamentos implicam em uma gramática mais complexa que as previstas nas definições de fatores lógico linguísticos. Na visão da lógica os dois pronunciamentos sobre o tempo são idênticos, uma vez que para a lógica não seria possível que ambos pudessem ter valores de verdade diferentes. Em um outro nível, o do linguístico, os dois pronunciamentos poderiam ter diferença sendo falados em ocasiões distintas, mas possuem características suficientes em comum para garantir que o segundo é entendido no nível gramatical e do léxico como igual ao primeiro. Já o terceiro nível – alvo da gramática emergente – é retórico; o nível onde acontecem atos de performatividade, no ato responsivo dialógico. Hopper aponta que, na perspectiva emergente, a gramática pode ser considerada o detalhe local da retórica, mais precisamente da microrretórica que é a coordenação do discurso com outras atividades simultâneas – atividades de prática social que envolvem as formações dos discursos/enunciados dialógicos (HOPPER, 2002).

As constatações de sala de aula indicam que as práticas curriculares na língua inglesa tendem a se ocupar dos dois primeiros níveis de interpretação/formação de sentidos no aprendizado da língua (cf. Entrada dos Girassóis): o nível lógico e o gramatical linguístico. No entanto, estudiosos assim como Canagarajah (2014) defendem que a língua seja trabalhada também na visão de gramática emergente. Nesse sentido, Canagarajah (2014) argumenta que treinar as práticas na língua no nível retórico é mais do que necessário nas interações do inglês global: na sensibilidade de ler as diversidades dos contextos sócio culturais e de responder em negociação de sentidos, na capacidade de aceitar desvios da norma da língua etc. (cf. Entrada das Peônias: *O status do inglês global: conexões com a sala de aula*). Assim como observado por Hopper, a gramática emergente traz uma abordagem que tematiza a natureza provisória e temporal da estrutura, e dessa forma presta atenção em pronunciamentos que a gramática da linguística normalmente entende como fragmentos de desvios, ou mesmo de degeneração da língua correta (HOPPER, 2002). Como mostram os estudos de Canagarajah (2014), essa observação se evidencia de suma importância nas formações heterogêneas do inglês falado globalmente, nos contextos de prática de ampla interação com diversidades de línguas/linguagens/culturas globais.

### *A filosofia da linguagem no status do inglês global*

As discussões na filosofia da linguagem devem conectar compreensões sobre o modo como o *status* do inglês como língua global implica nas práticas educacionais da/na língua. A noção de que o inglês circula como língua franca/global parece estar consolidada. O prestígio do inglês no curso de expansão da língua identificado como *a quarta diáspora* da língua inglesa (KACHRU, 1982 1986,1985) e que reconfigurou as comunicações globais em diferentes contextos sociais incluindo o mundo dos negócios, segue enfático. A inegável expansão do inglês já não expõe a língua como componente extraordinário nos currículos e o domínio da língua é esperado nas atuações profissionais qualificadas. Dessa forma, os investimentos no aprendizado de inglês se acentuam tanto no âmbito dos desejos individuais como nas políticas de educação para o trabalho. A visão de que o inglês é a língua das interações globais não está presente apenas nos anúncios comerciais de cursos de línguas, mas faz parte da fala de professores, de especialistas em comunicação, legitima contextos de materiais didáticos, argumenta artigos e incisos de legislações sobre educação e embasamentos para documentos curriculares. Portanto, relacionar a língua falada globalmente à filosofia da linguagem é crucial para compreensões das práticas educacionais da/na língua.

Kachru (1986) atentou para o modo como a língua inglesa perdeu a hegemonia dos centros da América do Norte e Europa e se espalhou para outros domínios – outros círculos – como inglês global (*World Englishes*). As compreensões levantadas pelo acadêmico se tornaram referencial para estudos que fizeram emergir diferentes enfoques e identificações da língua amplamente falada no mundo. Dentre a variedade de nomenclaturas o inglês como Língua Internacional e Inglês como Língua Franca parecem ter se tornado bastante populares. As menções à língua franca se destacam nos estudos e discussões na Linguística Aplicada tornando a referência ao Inglês Língua Franca um termo guarda-chuva (JORDÃO, 2014).

As compreensões sobre Língua Franca apontam para o inglês falado no mundo em diferentes contextos sociais, incluindo o mundo dos negócios, como função comunicativa nas heteroglossias linguísticas/culturais. No âmbito da linguística aplicada as discussões observam que como língua franca o inglês não caracteriza variações de supostas línguas de origem, mas sim *funções* (FRIEDRICH

e MATSUDA, 2010) que a língua pode assumir em diferentes contextos em seus propósitos de comunicação. Ao apontar a língua inglesa no conceito de Multilíngua Franca, Jennifer Jenkins (2015) observa que o inglês circula nas interações, misturada com outras línguas e não por ser a língua essencial.

Nesse sentido, Pennycook (2007a, b) reitera a importância dos estudos sobre o inglês no mundo e alerta ser fundamental superar visões ingênuas sobre a língua associada à globalização. As convicções pouco fundamentadas em visões reflexivo críticas sobre a realidade do inglês espalhado no mundo podem dar a impressão de que a língua circula de forma natural e democrática fazendo interagir os povos de forma harmônica. Segundo Pennycook (2007 a, b), essa é uma visão pouco informada e que carece de reflexões considerando implicações políticas no que diz respeito à circulação da língua nas interações de âmbito global.

Entendimentos decoloniais sobre a expansão da língua, assim como os formulados por Canagarajah (2017, 2014, 2013), Makoni e Pennycook (2007), Menezes de Souza (2019a) e Pennycook (2007a, b) indicam que apenas a noção de que a língua inglesa se destaca nas comunicações globais não é suficiente para observar as relações do inglês na educação. A atenção voltada para as práticas curriculares na língua em objetivos de promover interações no mundo global deve fazer mais que admitir a expansão do inglês e de empreender esforços para incluir a língua nos currículos. Na perspectiva de educação se faz necessário atentar para as concepções de língua que se formam no *status* do inglês como língua global, nas relações sócio políticas – desiguais de poder (FOUCAULT, 2004 b). Tais relações se configuram na língua em formações de enunciações que engendram desejos que determinam modos de se relacionar com a língua em ações performativas em identificações e subjetividades (DELEUZE e GUATTARI, 1987) – (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*).

Assim como sinalizam as discussões na filosofia da linguagem e as visões pós-estruturalistas e decoloniais, as práticas educacionais na língua não são neutras, tendo antes implicações políticas (cf. Entrada dos Jasmins). Nesse sentido, considerando que a sala de aula faz parte dos espaços sociais que propagam enunciações sobre o inglês como língua de interação global – portanto, é um espaço político – é crucial que os processos educativos analisem as visões sobre a língua em que estão fundamentados. No cenário do mundo onde se elevam as instabilidades nas perspectivas de atuação profissional e as demandas por

atualizações de aprendizado se impõem sem precedentes – (cf. Entrada das Bromélias) – a visão educacional na língua inglesa precisa indagar sobre as relações que se estabelecem nas práticas curriculares da língua em noções de interação global.

Dessa maneira, os processos educacionais na língua/linguagem precisam olhar para a dupla face do inglês no *status* de língua globalizada. Nesse sentido, é produtivo considerar que, de um lado, a noção de que a língua inglesa diluiu fronteiras e se espalhou mundialmente pode estimular aprendizados em perspectivas de interação no mundo globalmente conectado. De outro, visões acríticas sobre o inglês como língua global podem sedimentar práticas coloniais de ensino-aprendizagem (MENEZES DE SOUZA, 2019a; MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Nessa observação, os argumentos são de que o trabalho curricular com o inglês não pode perder de vista a língua enquanto formações complexas que envolvem formas de poder desejosas de controle, mas também que novas formas de resistência, mudança e apropriação são encontradas (CANAGARAJAH, 2013). Assim, é mister compreender e confrontar noções generalizadas/simplificadas sobre a expansão do inglês que podem seguir afirmando idealizações de língua e de falante, mas que não se sustentam em um mundo onde múltiplas culturas, línguas/linguagens se entrelaçam.

Logo, a visão de língua/linguagem como componente de assemblagens educacionais pede atenções sobre os modos como o inglês é ensinado/praticado no *status* de língua global, com quais objetivos, bem como que relações no âmbito educativo podem produzir. Essas questões devem explicar de que forma as noções sobre o inglês como língua global propagadas em sala de aula podem determinar/influenciar os processos educativos na língua orientando no modo como o trabalhador deve agir enquanto sujeito nas demandas de qualificação e atuação para o trabalho no mundo contemporâneo (cf. Entrada das Bromélias). Ao serem detectadas necessidades de resistência a visões estruturalistas/coloniais de língua as práticas pedagógicas precisam de argumentos e mecanismos para empreender transformação em aprendizados da/na língua de forma reflexiva, na valorização do sujeito social/subjetivo que fala a língua e nela performa modos de viver e de ser (DELEUZE e GUATTARI, 1987; HARISSI, OTSUJI, PENNYCOOK, 2012). Alinhando a noção decolonial de crítica/resistência com a visão bakhtiniana de enunciado dialógico e com a noção de performatividade as práticas na língua podem esclarecer

como promovem espaços para aprendizados responsivos e como tratam as enunciações em palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1987) que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da língua. Essas conexões ontoepistemológicas podem evidenciar a quem as formações de resposta nas trocas dialógicas nos aprendizados beneficiam, de que forma, em quais relações/custos, que reações de identidade/subjetividade as palavras de ordem engendram, que visões de língua, de falante e de conhecimento se formam nas práticas curriculares na língua/linguagem.

Para tanto, as compreensões decoloniais sobre a expansão da língua se mostram profícuas para desfazer a noção de inglês como língua de formação homogênea, que supostamente se propagaria de forma natural e inócua (PENNYCOOK, 2007a, b). Nesse sentido, Pennycook (2007a) observa que, embora a visão de *World Englishes* formulada por Kachru (1986) se constituiu em um passo importante para mostrar que as diferentes configurações da língua inglesa são formações locais e não derivadas de um inglês supostamente superior, a visão de *línguas inglesas no mundo* se mostrou limitada ao se abster de discutir aspectos políticos que envolvem as relações de poder na expansão do inglês. Nesta limitação, a noção de inglês global ainda tende a ver a língua enquanto objeto de categoria fixa e transparente – como língua unitária, de origem marcada e que remete às noções de inglês X ou Y (PENNYCOOK, 2007a). Corroborando argumentos sobre a heterogeneidade da língua inglesa, Canagarajah (2014) observa que mesmo em meios sociais bastante específicos o inglês é múltiplo, pois nas comunidades onde o inglês é falado a língua é influenciada por formações trans locais de muitas formas, assim como através da mídia, das transações comerciais, de viagens e na tecnologia (CANAGARAJAH, 2014).

Desse modo, para os processos educacionais na língua inglesa, a visão de identidade do inglês como língua global é perigosa, pois tende a sedimentar perspectivas coloniais em desdobramentos de violência epistêmica na imposição de visões de língua, de falante e de conhecimento (MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Segundo Makoni e Pennycook (2007), as noções de língua devem ser analisadas na perspectiva decolonial enquanto construtos sociais – invenções – e compreendidas enquanto artefatos, do mesmo modo que são outras construções sociais. Ao falar de língua enquanto invenção, os estudiosos trazem a analogia das noções de língua com a noção de tempo, onde lembram que a rotação da terra no seu eixo é um fenômeno natural, mas a medida de tempo faz parte de uma convenção, um artefato



portanto. Nesse raciocínio, a língua é um fenômeno natural, mas as noções de língua que sedimentam modelos de representação são invenções que se estabelecem em formações políticas e de poder.

Para Makoni e Pennycook (2007), as convenções que determinam como as línguas devem ser vistas têm implicações sociais/políticas. Essas visões se formam no desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas que divulgam programas de letramento que influenciam entendimentos e políticas de educação (MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Os acadêmicos observam que as identificações de língua são desenvolvidas em regimes meta discursivos – em metalinguagens – que formam representações de língua retiradas de ocorrências (supostamente) reais e são legitimadas no dicionário e na gramática. Os regimes meta discursivos categorizam e enumeram em determinações do que deve ser considerado como língua. Desse modo, ao ditarem visões de língua enquanto formação uniforme, ao descreverem língua como entidade, como sistema, como meio de comunicação e ao imporem verdades sobre competência linguística esses regimes têm efeitos no exercício do poder social e político (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

Esses efeitos, apontam Makoni e Pennycook (2007) produzem um tipo de violência epistêmica em ações que determinam teorias de língua e de gramática em visões monolíngues que almejam fixar identidades e determinar crenças sobre como as pessoas devem olhar para a língua e para si próprios como falantes. Se tomadas no contexto de ensino-aprendizagem, as noções inventadas de língua têm consequências para as práticas de letramento em inglês ao imporem padrões de língua a serem atingidos. Os padrões criados passam a se estabelecer como tradição nos materiais didáticos e nas abordagens de ensino nas concepções modernas/estruturalistas de educação em imagens construídas em interesses coloniais. Assim como pontuam Makoni e Pennycook (2007), o desejo colonial é o de dominar, de forma que as ações empreendidas não são apenas tentativas de desenhar as imagens do mundo europeu (e norte americano) sobre o restante do mundo.

Do mesmo modo em que propõem a desinvenção de noções de língua, Makoni e Pennycook (2007) também pensam em reconstituição. Para tanto, observam que se faz necessário desinventar concepções nacionalistas e coloniais legitimadas de língua única e reconstituir a noção de língua nas suas características heterogêneas e enquanto formações localizadas. Assim, as línguas não podem ser

vistas como entidades separadas das formações culturais e nem como formações globalizadas homogêneas. Desse modo, as práticas de reconstituição devem expor as invenções de língua enquanto formações monolíngues, que fixam identidades e desqualificam outras formas de se relacionar com a língua inglesa enquanto língua franca – e na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). Na tarefa de questionar a noção de língua homogênea e formular compreensões situadas, os falantes precisam compreender/questionar as crenças que os fazem analisar o modo como falam a língua e como analisam a forma que os outros falam (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

Próximo aos argumentos de Makoni e Pennycook (2007), ao relacionar a globalização e a colonialidade Menezes de Souza (2019a) defende a reconstituição do conceito de globalização para se empreender a crítica decolonial. Para tanto, é preciso compreender a globalização como formação não homogênea e não hegemônica, o que também retira a identidade do inglês como língua global de formação universal. O exercício de relocalizar o global pensa a globalização em termos de relações assimétricas, como formações de *glocalização*, lembra o estudioso. O conceito de glocal, ao invés de simplesmente global, sublinha que os processos de globalização não conseguem assimilar completamente as formações localizadas, observa ele. No entanto, para relocalizar o global não basta apenas defender a singularidade da história local, mas é preciso também pontuar os *loci* de enunciação de quem/de onde vêm as concepções de globalização, se da perspectiva do vencedor, ou daqueles que estão nas margens, pontua Menezes de Souza (2019a).

Nessa esteira, Menezes de Souza (2019a) sublinha que nas perspectivas decoloniais as práticas da língua situadas em contextos de glocalização também podem ser pensadas como formações *glocais* que resistem de forma ativa às línguas hegemônicas globalizadas e transformam as línguas globais de acordo com as necessidades locais. O conceito de glocalização pode contribuir para situar e desmascarar os *loci* de enunciação de materiais didáticos e metodologias que legitimam noções generalizadas de língua/de falante em epistemes coloniais. Nesse movimento, a aura de conhecimento universal de língua nesses materiais e metodologias é exposta na ineficácia desses conhecimentos para lidar com questões educacionais de realidades específicas (cf. Entrada dos Girassóis: *Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade*). Assim, ao terem os seus *loci*

de enunciação coloniais/modernos de educação marcados, esses materiais e metodologias são desterritorializados enquanto guias de ensino e aprendizado.

Desse modo, o conceito de glocal, ao invés da visão simplificada que normalmente estrutura a noção de global, pode contribuir para abrir espaços para que outras visões de língua/linguagem entrem para a roda da conversa (MIGNOLO, 2007), na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). Dessa forma, são valorizadas as práticas de inglês que se fazem localmente, mas em confluência com o mundo interrelacionado globalmente, assim como aconteceu no cenário do *locus* do estudo de campo da pesquisa (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Nesse *locus* de prática foram empreendidas ações de aprendizados em múltiplos letramentos, em desterritorializações de visões modernas/coloniais de língua veiculadas no LD. As práticas em múltiplos letramentos ampliaram visões sobre a língua inglesa em perspectivas de glocalização. As práticas atentaram para às necessidades/características e contribuições locais de aprendizado/conhecimento da/na língua nas interações com o mundo global.

Também o pensamento bakhtiniano aponta para a importância de se atentar para as relações políticas que envolvem a língua/linguagem. Para tanto, é preciso expor a língua na condição de discurso como signo social – o *locus* de construção de noções de verdade. Dessa maneira, Bakhtin observa que se faz necessário considerar algo mais que apenas o sistema dos símbolos linguísticos garantindo o mínimo de compreensão comunicativa. Dessa maneira, não se pode tomar a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas antes conceber a língua como saturação ideológica, língua como visão de mundo (BAKHTIN, 1992). Logo, atentar para o conceito do signo dialógico é primordial para compreender as forças que intentam impor visões de língua na prescrição de sistemas linguísticos fixos. O exercício nesse sentido, aponta Bakhtin, é confrontar noções de língua unitária e de compactação linguística nas forças centrípetas que tentam promover a unificação ideológica e centralizar o material verbal. Essas noções “se desenvolvem em conexão vital com os processos de centralização cultural e sócio políticos”<sup>72</sup> (BAKHTIN, 1992, p.271).

---

<sup>72</sup> Em inglês: “develop in vital connection with the processes of sociopolitical and cultural centralization.”

Nessa linha, as compreensões de Foucault indicam que a língua deve ser olhada/confrontada nas forças centrípetas que se estabelecem em relações – desiguais – de poder que conferem legitimidade aos discursos em celebração ao significante. As formações dos discursos engendram epistemes que desejam afirmar verdades sobre língua/conhecimento e, portanto, podem ser questionadas à medida em que são compreendidas nas redes de poder que as constituem. Assim, é preciso desconfiar dos discursos que se solidificam e “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2004 a, p.51).

Ao compreender a língua/linguagem na característica de fluxo, em relação entre múltiplos elementos Deleuze e Guattari (1977) também confrontam noções estáveis de língua enquanto idioma dominante. Para os acadêmicos, as possibilidades de resistência e alteração aos ritmos e cadências das noções de língua maior (dominante) ocorrem na inserção do vernáculo popular em suas rejeições verbais e no multi/pluri lingualismo de línguas menores. Assim, o adjetivo menor nessa reflexão não está no sentido de não importante, mas diz respeito à língua/linguagem que consegue se impor, abrindo espaços, se fazendo ouvir. Dessa forma, a língua nas hierarquias linguísticas do significante (sujeito, objeto, etc.) se torna menos importante que as performatividades que são produzidas na língua/linguagem.

Para os filósofos, o que importa é o uso intensivo, assignificante da língua. Assim, observam, não há mais sujeito de enunciação (homem), nem sujeito de enunciado (cão, besouro, etc); o que há são formações de devir mútuo, um tipo de curto circuito de estados em assemblagens mútuas e coletivas (DELEUZE, GUATTARI, 1977). Se aproximadas à sala de aula de língua inglesa, as compreensões deleuzoguattarianas mostram que nas relações dialógicas de aprendizado as atenções estão para as ideias/sentidos na língua. Logo, nas interações de ampla liberdade dialógica, o aluno se sente mais encorajado para se expressar impondo o seu inglês menor, uma vez que não está excessivamente preocupado com o significante – *quem diz, o que e para quem* deve conduzir naturalmente às atenções que se fizerem necessárias aos aspectos linguísticos/gramaticais, e não o inverso. Ou seja, as formações de aprendizado da/na língua ocorrem quando se tem algo relevante a dizer na língua, em desejos de se posicionar como sujeito social/subjetivo. Dessa forma, as práticas da/na língua se

fazem em leituras intensivas e imanentes – em formações de experiências em múltiplos letramentos – que são repletas de novas conexões/curto circuitos nas formações/atribuições de sentido. Essa visão se difere completamente da concepção estruturalista na qual a atenção é voltada para o significante que aponta para a língua maior, canônica – plastificada em materiais de ensino assim como o livro didático – que deve ser entendida/aprendida/dominada nas suas regras, na expectativa de que em algum momento, quem sabe, os aprendizados possam ser aplicados/replicados.

Com efeito, não se trata apenas de dar trânsito às línguas/linguagens menores, mas também de fazer *política menor*, porque o “campo político contamina todo o enunciado” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.27). A afirmação do *menor* na linguagem, observam Deleuze e Guattari, aumenta a visibilidade dos casos no microscópio, tornando-os indispensáveis, agitando outras histórias, até então silenciadas, fazendo vibrar sequências e abrindo a palavra/linguagem para outras intensidades; o que faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. Assim, na dimensão menor acontece “a desterritorialização da língua, a ramificação do individual imediato-político e a assemblagem coletiva da enunciação” (ibid p.28).

Na mesma linha da política menor, Canagarajah (2014, 2013) propõe rupturas/desterritorializações no *status* do inglês como língua global. Os entendimentos de Canagarajah sugerem que, ao invés de negar o inglês como língua global empreendendo resistências ao seu fluxo (na política maior), a língua seja compreendida como formação localizada de contato translíngue e trabalhada como tal. A visão de enunciado dialógico desenvolvida no pensamento bakhtiniano é reiterada nas compreensões que expõem o inglês praticado como formação de contato nas interconexões globais. Canagarajah (2013) aponta que o inglês circula como processo social e modo de prática, em interações pragmáticas – dialógicas portanto. Nessas interações, o inglês se mistura entre línguas/linguagens em arranjos *translíngues* formando sentidos em novas indexações (CANAGARAJAH, 2013). Ou seja, a língua/linguagem se forma/circula na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). A amplitude de conexões caracteriza a translanguagem, ao fazer com que “os recursos das línguas/linguagens sejam emprestados, mixados e reconstruídos quando as pessoas os usam para as suas necessidades da vida

diária. Isto é conhecido como orientação translíngua<sup>73</sup> (CANAGARAJAH, 2014 p.770).

Desse modo, os contatos globais/glocais fazem multiplicar a diversidade semiótica – do signo social/dialógico. Nesse movimento, os sentidos se transformam na língua mesmo que a forma não se modifique, observa Canagarajah (2014). Isto porque a mesma palavra ou item gramatical que transita em situações sócio temporais diversas pode indexar novos valores e sentidos – em movimentos de reflexão/refração, portanto. Ou seja, a língua precisa ser compreendida na combinação com outros recursos semióticos que fazem sentido em cada contexto e que tornam a língua móvel, heterogênea e híbrida (CANAGARAJAH, 2013). Se retomada a visão bakhtiniana, pode se dizer que as intensidades de interações sócio discursivas no mundo glocalizado/globalizado em formações translíngues potencializam os movimentos centrífugos da língua inglesa enquanto língua franca, acentuando (de)formações nas línguas/linguagens em conexões com múltiplos signos nas heteroglossias no mundo global.

Para Canagarajah (2014, 2013) as características de língua franca – ou Língua Franca English, como prefere chamar – mostram que a capacidade em se comunicar na língua excede o âmbito de proficiência linguística na aplicabilidade de regras fixas do sistema linguístico. A função de língua franca faz com que a gramática venha *emergir* (HOPPER, 2002) no momento das interações discursivas. Nessas interações se desenvolvem competências performativas outras, para além das linguísticas, em habilidades de ler as diversidades culturais inerentes nas línguas/linguagens e de negociar compreensões nas formações de sentidos (CANAGARAJAH, 2013).

Segundo Canagarajah, as comunicações negociadas funcionam por que “os falantes estão preparados para adotar estratégias para coconstrução de normas *in situ* e alcançar inteligibilidade *através* de (não apesar de) suas variedades locais e identidades”<sup>74</sup> (CANAGARAJAH, 2013 p.64). Ou seja, as interações negociadas funcionam porque nas práticas de língua franca o sujeito social e subjetivo se faz

---

<sup>73</sup> No original: “*language resources are borrowed, mixed, and reconstructed as people use them for their needs in everyday life. This is known as the translanguing orientation.*”

<sup>74</sup> No original: “*speakers are prepared to adopt strategies to co-construct norms in situ, and achieve intelligibility through (not despite) their local varieties and identities.*”



presente, se posiciona de forma dialógica lutando para atribuir sentidos no caldeirão social do mundo interconectado. Logo, as compreensões sobre língua franca indicam que idealizações de língua e de falante não se sustentam em um mundo onde múltiplas culturas entrelaçam línguas/linguagens evidenciando o inglês em formação heterogênea, fluida, em constante modificação nas redes de comunicação global.

### *O status do inglês global – conexões com a sala de aula*

Os entendimentos na filosofia da linguagem trazem redirecionamentos sobre o modo como as práticas curriculares na língua podem ser olhadas considerando o inglês como língua global/glocal. Nesse sentido, o conceito de enunciado dialógico se relaciona com as noções de língua franca e formação translíngue lançando luz aos aspectos que fazem parte das ações pedagógicas de sala de aula, assim como as concepções de erro, de gramática, de proficiência/competência comunicativa (CANAGARAJAH, 2014, 2013, 2011), bem como sobre noções de língua/cultura. Na compreensão de língua enquanto formação heterogênea na cadeia dialógica, estas noções saem de visões binárias que formam julgamentos sobre língua, falante e conhecimento tendo por base modelos fixos de língua e passam a ser compreendidas na importância que assumem em cada contexto de prática social da língua (BAKHTIN, 2000).

Enquanto na visão estruturalista de língua as noções de erro, de gramática e de proficiência são prescritas de modo generalizado – sendo a língua praticada em uma aldeia ou em uma metrópole, em uma comunicação informal no ambiente de trabalho, ou em uma reunião de negócios – na visão dialógica essas noções são consideradas nas necessidades de cada contexto sócio discursivo. Desse modo, o erro passa a ser entendido como construto, cuja validade é determinada pelas adequações do discurso em cada prática social, nos gêneros discursivos de comunidades específicas, assim como propõe (BAKHTIN, 2000). Afinal, quem define se determinado enunciado é adequado, inteligível ou não, são os participantes de cada comunidade onde os discursos são necessários e não as regras prescritas da língua, na gramática normativa.

Da mesma forma, na visão de signo dialógico a gramática passa a ser considerada enquanto função social, em característica movente/emergente

(HOPPER, 2002). Nesse sentido, Canagarajah observa que nas interações do mundo globalizado, em que a língua inglesa atua como língua de contato em formação translíngue, os desafios comunicativos estão relacionados à prática na língua e não mais em termos de domínio da gramática fixa. Isto porque as interações no inglês global não formam fronteiras definidas e sim *repertórios*, que são formações moventes, nem sempre previsíveis, que se engendram em diferentes históricos sócio culturais e proficiências (CANAGARAJAH, 2017, 2014, 2013, 2011).

Desse modo, a noção de gramática emergente em formações de repertórios em práticas translíngues indica que se torna inviável ensinar supostas variantes da língua. Logo, nas interações do mundo globalizado é preciso estar preparado para as formações emergentes na língua – incluindo as formações de gramática, pois a amplitude dos contatos entre as línguas (inglesas) torna extremamente desafiador estar preparado para interagir em um conjunto previsível de normas gramaticais (CANAGARAJAH, 2014). Canagarajah observa que a perspectiva translíngue não significa que a gramática não seja importante, mas “envolve ver a gramática como sempre emergente, não pré-construída”<sup>75</sup> (CANAGARAJAH, 2014, p.770). Nesse sentido, embora não sejam desconsiderados, os aspectos estruturais não são vistos em uma áurea especial nas práticas translíngues/língua franca, de modo que se constituem de elementos nas redes com outros tantos fatores expressivos – reações, gestos, material não verbal – que direcionam as interações discursivas na língua em sistema aberto, em constante movimento e modificação.

A revisão do conceito de erro e de gramática também implica na revisão das noções de proficiência e competência comunicativa, que nas interações no inglês global nas quais a diversidade é a norma devem ser consideradas como competência performativa. Canagarajah (2017) lembra que nas ideias tradicionais de língua a noção de competência é orientada pelo pensamento herderiano de língua homogênea e da linguística de Chomsky na ideia da gramática universal. Na âncora dessas visões sobre língua, se entende que o sucesso na comunicação é assegurado porque os falantes compartilham normas da gramática. Nessas noções, a diversidade é normalmente tratada como disfunção comunicativa, ou como

---

<sup>75</sup> No original: “It involves seeing grammar as always emergent, not preconstructed.”

pequenas variações sócio linguísticas dentro da competência gramatical universalizada que controla os sentidos (CANAGARAJAH, 2017).

Canagarajah questiona essas visões tradicionais de competência. Ele pontua que essas visões contradizem as realidades de comunicação no mundo global que se caracterizam “por contextos super diversos onde há múltiplas normas gramaticais trazidas pelas pessoas nessas interações”<sup>76</sup> (CANAGARAJAH, 2017, p.66). Logo, nos contextos de super diversidade onde o inglês é falado, as atenções às noções de língua enquanto pronunciamentos em enunciado (BAKHTIN, 2000) e às formações de contato translíngue (CANAGARAJAH, 2014; 2013) na capacidade de ler os diferentes contextos culturais e de negociar sentidos de acordo com as emergências de cada situação podem ser tão decisivas quanto usar adequadamente os elementos linguísticos e da gramática. Desse modo, junto aos aspectos estruturais da língua, a competência performativa envolve a capacidade de perceber nuances de culturas diversas, de ler signos de línguas/linguagens diferentes, bem como requer a tolerância para as quebras de regras de gramática e diferenciações de pronúncia. Dessa forma, a responsabilidade pelas formações de sentido é compartilhada e “se há quebras na comunicação não se pode culpar alguém individualmente pela falha na proficiência”<sup>77</sup> (CANAGARAJAH, 2007, p.929).

Assim, a noção de competência performativa indica que nas interações que produzem/atribuem sentido não são as palavras nas suas condições dicionarizadas, nem tão pouco a língua na organização de sentença que ouvimos/falamos, mas enunciações – no que entendemos ser importante, de modo que “somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (VOLOCHINOV, 1997, p.95). Por conseguinte, Canagarajah (2014) aponta que os processos de prática da/na língua/linguagem devem atentar para o fato de que as interações no mundo globalizado impõem uma redefinição de competência que deve sair do controle cognitivo e se direcionar para o contexto social – sair do domínio gramatical para a prática. Para tanto, o desenvolvimento das competências comunicativas nas diversidades do inglês no mundo globalizado requer

---

<sup>76</sup> No original: “by super-diverse contexts where there are multiple grammatical norms brought in by the people in these interactions.”

<sup>77</sup> No original: “if there is a case of failed communication, we cannot blame an individual for lack of proficiency.”

direcionamentos pedagógicos nas práticas da/na língua nas vias do conhecimento procedural – *procedural knowledge* – cujo foco está no *como*; e não no conhecimento proposicional – *propositional knowledge* – que está voltado para às visões de aprendizado cognitivo com ênfase no *que* (CANAGARAJAH, 2014).

Segundo Canagarajah (2014) são as formações de sentido voltadas para o *como* – conhecimento procedural – que podem ajudar nas imprevisibilidades das interações na língua inglesa no mundo global. Isto porque, ao ser voltado para a prática e para os aspectos sociais, o *como* considera a criatividade no uso de repertórios individualizados, nas diferentes línguas/linguagens, valores e identidades de cada falante nas negociações de sentidos. Dessa maneira, o conhecimento procedural contribui para a prática social na língua ao alcançar inteligibilidade e sucesso comunicativo em contextos específicos. Nessa visão, Canagarajah identifica três componentes pedagógicos que implicam no desenvolvimento do conhecimento procedural: a consciência sobre a língua, a sensibilidade retórica e as estratégias de negociação.

A consciência sobre a língua não se refere ao conhecimento explícito sobre a gramática da língua, mas antes ao conhecimento intuitivo sobre como as línguas funcionam. Esse conhecimento é desenvolvido com as experiências nas práticas diárias na língua. Canagarajah observa que tal sensibilidade não depende necessariamente de explicação do professor, pois o entendimento das gramáticas das línguas é desenvolvido socialmente, na capacidade humana de se comunicar. No entanto, ele pontua que na sala de aula é possível trabalhar a consciência sobre a língua, desde que não haja imposição de variedades específicas de inglês como corretas e inflexíveis e que os alunos sejam incentivados a ir além dos exemplos estudados percebendo como a gramática funciona na comunicação real (CANAGARAJAH, 2014).

Por sua vez, na sensibilidade retórica três características se destacam: a importância em se atentar para o gênero discursivo apropriado à cada situação de comunicação; as marcas da voz (identidade) nos discursos e a criatividade nos usos da língua para negociar estratégias de inteligibilidade. Nesse sentido, as compreensões bakhtinianas sobre as formações dos gêneros podem ser sentidas nas observações feitas por Canagarajah ao apontar que a capacidade de identificar as normas da língua que são apropriadas para cada situação discursiva nos gêneros é fundamental, pois o tipo de inglês inapropriado para um ensaio acadêmico pode

ser apropriado para uma postagem em um blog ou mensagem no Twitter – e vice versa. Ademais, a sensibilidade retórica também atenta para a heterogeneidade dos gêneros discursivos que se modificam – mesmo de forma sutil redefinindo normas no interesse e colocando a voz de quem interage na língua/discurso. Assim, a sensibilidade retórica considera as marcas de identidade nos discursos. Os discursos nunca são genéricos, ao contrário, as identidades e valores do escritor/falante moldam o texto, do mesmo modo que o texto/discurso molda as identidades e valores dos interlocutores, de modo que “é impossível falar e escrever sem implicações para as nossas identidades<sup>78</sup>” (CANAGARAJAH, 2014, p.773).

Já as estratégias de negociação de sentidos envolvem a criatividade retórica e fazem mediações para que os intentos comunicativos sejam alcançados e possam ocorrer de diferentes formas, assim como para confirmar, checar, repetir, reparar quebras nas compreensões. Nesse sentido, duas estratégias bastante recorrentes observadas por Firth (1996) nas interações do inglês global são o “*let it pass and make it normal*” (CANAGARAJAH, 2013, p.73). A primeira se refere a deixar passar aquilo que não é entendido de imediato, ficando à espera de mais pistas que levem a compreensão – deixe passar, provavelmente logo será compreendido. A segunda, se refere à atitude de aceitação por usos não considerados dentro da norma da língua inglesa – considere como normal, pois é possível entender o contexto. Nesse sentido, Canagarajah (2014, 2013) observa que as características de colaboração, paciência e solidariedade são marcas nas interações entre falantes multilíngues de inglês e, portanto, devem ser trabalhadas em sala de aula nas vias do conhecimento procedural para negociar a diversidade e imprevisibilidade nas interações globais (CANAGARAJAH, 2014).

Canagarajah (2014) aponta que as redefinições no conhecimento procedural de competência da gramática para a prática, da cognição para o contexto social, requerem também mudanças nas atitudes do professor. O acadêmico sinaliza que as limitações do professor em deter os conhecimentos de todas as emergências das línguas inglesas que interagem o mundo global requerem uma visão ampliada – ecológica – que permita que cada contexto de prática da língua indique como formular práticas pedagógicas próprias/específicas. Para além desse fator, considerando que o professor desconhece os contextos de prática dos alunos, e

---

<sup>78</sup> No original: “*that it is impossible to speak or write without implications for our identity.*”

também a falta de informação sobre práticas de sala de aula de inglês fora dos modelos cognitivos, o professor precisa aprender junto com os alunos sobre as características de ensino e aprendizagem de base social e na prática.

Logo, a orientação ecológica no conhecimento procedural favorece interações responsivas no sentido dialógico ao caracterizar a diminuição da interferência docente e a valorização do dizer/fazer do aluno. Um certo grau de afastamento do professor é compensatório, pois mostra que é possível abrir mão de ser um professor diretivo e permitir que os alunos assumam suas próprias capacidades (*affordances*) para desenvolver o conhecimento procedural, pontua o estudioso. Dessa forma, Canagarajah (2014) observa que as decisões sobre as práticas pedagógicas devem considerar a abertura de espaço para o inglês do aluno. Para tanto, a atuação do professor requer sensibilidade e atualização sobre as realidades, ao mesmo tempo que demanda dosagens equilibradas entre o desprendimento nas relações de poder, mas sem negligenciar a sua posição de comando responsável nos contextos de aprendizado.

Ao serem minimizadas as interferências do professor, os alunos tendem a desenvolver o senso de negociação e colaboração com os colegas nos processos de aprendizado/atribuição de sentidos. Para tanto, além da sala de aula, as discussões online, o compartilhamento de ideias e de *feedback* são favoráveis para desenvolver uma audiência ativa, crítica e engajada. Para além dessas características, a orientação ecológica também considera práticas na língua enquanto zona de contato – no contato com formações heterogêneas do inglês, em diferentes identidades, incluindo aquelas consideradas como de falantes nativos. Nesse exercício, as proficiências dos alunos vão sendo percebidas, inclusive por eles mesmos, nas trajetórias de aprendizado. Portanto, se faz necessário criar oportunidades para que os alunos reflitam sobre suas experiências nos momentos de prática da/na língua, a fim de que possam considerar como resolver suas tensões linguísticas e de identidade (CANAGARAJAH, 2014).

Dessa maneira, a atuação engajada e atenta do professor não é dispensável. Cabe ao profissional identificar as características dos contextos de ensino aprendizagem, empreender ações para a prática e propor mecanismos de avaliação. Nesse sentido, o conhecimento e sensibilidade do professor são fundamentais para facilitar o desenvolvimento dos aprendizados. Na orientação ecológica, Canagarajah (2014) lembra que a atuação do professor é decisiva para



tratar a sala de aula como um espaço seguro para as práticas da/na língua. Dessa forma, a orientação ecológica também requer a mudança do olhar sobre avaliação saindo de paradigmas quantitativos que valorizam o produto final mais que os processos de aprendizado. Na orientação ecológica, a avaliação precisa priorizar aspectos qualitativos, no desenvolvimento da capacidade reflexiva com base nas trajetórias de desenvolvimento dos alunos nas três dimensões da competência procedural de consciência sobre a língua, sensibilidade retórica e negociação de estratégias. Logo, para Canagarajah a sala de aula deve ser “um espaço seguro para tentativas de diferentes estratégias retóricas de criatividade, resistência e transformação nas comunicações”<sup>79</sup> (CANAGARAJAH, 2014, p.778). Desse modo, a avaliação não pode ser orientada no produto, antes deve priorizar o desenvolvimento processual em que os alunos possam aprender a navegar nos aprendizados em espaço para praticar e errar.

Por sua vez, observando o *status* da língua inglesa como língua global para as práticas de ensino e aprendizagem, Diniz de Figueiredo (2018) também discute sobre a importância do professor em atuar informado sobre as implicações políticas do inglês falado em dimensões globalizadas. Nesse sentido, o acadêmico lembra que a atenção às noções do inglês como língua global é importante para mostrar que o modo como vemos a expansão da língua pode refletir nas ideias que temos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Para as práticas curriculares na língua, essas atenções devem estar informadas sobre o *status* do inglês, que deve ser problematizado à luz das teorias da globalização, afim de evitar que sejam propagadas visões de língua e de cultura homogêneas, que determinam noções de realidade e de sujeito também homogêneas (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018).

Não atentar para a circulação do inglês no mundo como ação política pode ter consequências nas práticas da língua. Diniz de Figueiredo (2018) aponta que desatenções para com as relações de poder em que se propagam noções homogêneas de língua nos discursos sobre a globalização podem fazer com que o professor opte por um modelo de inglês específico nas aulas – o inglês “americano” ou “britânico” – impondo que o aluno tenha a sua proficiência avaliada nesse modelo. Assim, os alunos são impedidos de compreender a língua enquanto

---

<sup>79</sup> No original: “a safe space to try out different rhetorical strategies of creativity, resistance, and transformation in their communication.”

formação heterogênea, como *função* de língua franca, que faz interagir contextos no mundo, incluindo o mundo dos negócios/profissional. Ademais, visões generalizadas/acríticas sobre o *status* do inglês como língua global podem não atentar para as relações entre língua e cultura. Desse modo, em noções simplificadas sobre o inglês falado no mundo, as práticas na língua não contribuem para desenvolver a consciência cultural. Ao não atentar para aspectos culturais múltiplos como intrínsecos às noções de língua, o professor fica despreparado para promover aprendizados em questionamentos sobre as influências nos gostos e desejos que são veiculados na língua/cultura – em forma de entretenimento, em opções de comida, em modos de vestir, etc. (DINIZ de FIGUEIREDO, 2018).

As considerações de Canagarajah (2014) e de Diniz de Figueiredo (2018), bem como às de Makoni e Pennycook (2007) e de Menezes de Souza (2019a) se mostram de total pertinência para desenvolver atenções para com o *status* do inglês como língua global nas práticas de sala de aula na perspectiva de ação responsiva dialógica e decolonial. As compreensões trazidas pelos acadêmicos apontam que ao atuar informado sobre as relações políticas nas formações do *status* do inglês global, o professor tem maior visibilidade sobre os espaços de aprendizado. Desse modo, é possível considerar a criação de experiências de aprendizado em práticas colaborativas de modo que os alunos se posicionem em formações de respostas significativas na língua/sobre a língua. Por conseguinte, a atuação informada do professor facilita caminhos para práticas na língua embasadas na visão decolonial, nos conceitos de: *de linking*, *border thinking* e pensamento pós-abissal (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*) Nessa esteira, as práticas na língua tendem a acontecer na perspectiva dos múltiplos letramentos, em leituras intensivas e imanentes sobre o mundo e sobre si mesmo (MASNY e COLE, 2012). Nesse fluxo, os caminhos em práticas decoloniais na língua atentam para formações de identidades e de subjetividades.

### **FILOSOFIA DA LINGUAGEM – IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES**

As discussões na filosofia da linguagem parecem indicar que se há alguma referência do que nos identifica e de quem achamos que somos essa é materializada na linguagem/signo social ideológico: na imagem, na palavra, no gesto significativo, que constituem as reações responsivas na língua/discurso. Para

Volochinov tal convicção parecia ser forte o suficiente para dizer que sem a linguagem somos apenas fisiologia – “material desprovido de sentido que os signos lhe conferem” (VOLOCHINOV, 1997, p.36). Desse modo, as indicações são de que os processos de identificação/subjetivação se (de)formam nas performatividades na língua/linguagem, em ações nos discursos constituídos de forma social e coletiva. O personagem Jacobina retratado no conto *O espelho* de Machado de Assis parece confirmar as observações de Volochinov, bem como o conjunto das compreensões bakhtinianas e deleuzoguattarianas de que somos constituídos nas avaliações de alteridade que se formam nas enunciações coletivas. Ao se ver sozinho, sem os discursos do outro para o constituir, Jacobina perde a noção de quem é:

Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. (*O Espelho* - Machado de Assis).

As noções de identidade e subjetividade se mostram como terrenos movediços, de fronteiras indefinidas sobre o que, de fato, distingue um termo do outro. De um lado parece que a noção de identidade remete às formações em dimensões sociais e subjetividade parece ficar mais no âmbito individual. Por outro lado, no entanto, os entendimentos parecem concordar que conceituações para distinguir um termo do outro são inapropriadas para determinar relações complexas que não permitem dissociar as formações sócio individuais nas produções/atribuições de sentido que trazem projeção ao sujeito. No entanto, se concordarmos com Volochinov sobre a importância da língua/linguagem/signo social nas constituições do sujeito, a despeito das imprecisões nas definições, discutir sobre identidade e subjetividade não é opção quando o assunto é prática de línguas.

As referências à identidade parecem predominar nas discussões e pesquisas na Linguística Aplicada enquanto a subjetividade tende a ser relegada, normalmente aparecendo apenas como apêndice à identidade – como dimensão não discutida. Este não é o caso desta pesquisa, em que os eixos do estudo pediram considerações sobre as duas noções. A visão de identidade foi retomada na ligação intrínseca às discussões sobre as condições pós-modernas de existência.

Nessa esteira, compreensões de que somos ao mesmo tempo social e individual conectaram língua/linguagem/enunciação às noções de formação de subjetividade.

A esse respeito, as compreensões se fizeram nos entendimentos trazidos por Usher e Edwards (1996), sobre o sujeito nos deslocamentos da modernidade para formações pós-modernas – (cf. Entrada dos Jasmins: *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*). Ligações se formaram sobre identidade nos pensamentos de Stuart Hall (2006, 2000) e Zygmunt Bauman (2013, 2007, 2005, 2001) relacionando o tema à educação. Nessa esteira, compreensões sobre subjetividade estenderam conexões (BIESTA, 2019, 2018; GUATTARI e ROLNIK, 1996).

### *Identities/identificações*

As interações sócio comunicativas nas formações de globalização parecem ampliar os movimentos da língua/linguagem nas trocas culturais translíngues (CANAGARAJAH, 2014, 2013) sublinhando a característica contingente/liquefeita dos sentidos e das identificações (BAUMAN, 2013, 2007, 2005, 2001). Nas amplificações semióticas nas interações comunicativas de dimensões globais, os movimentos centrífugos do signo/língua/linguagem parecem ser acelerados. Dessa maneira, pode não ser exagero pensar que a contemporaneidade<sup>80</sup> tangenciada por formações pós-modernas sublinha o conhecimento enquanto formação “parcial, local e específico, antes que a-histórico; e sempre imbuído em relações de poder e interesses normativos”<sup>81</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.10). Nesse conjunto, como constituintes e constituídas da/na linguagem, as identidades/identificações podem ser compreendidas como formações em instabilidades acentuadas, e se evidenciam fragmentadas e temporárias.

Enquanto na modernidade a crença era a de que se podia estar seguro nos centros de referência de sentidos que delineavam identidades com certa segurança

---

<sup>80</sup> A noção de contemporaneidade em que me apoio é a discutida por Marques (2018) a partir dos entendimentos foucaultianos de que as concepções de contemporâneo são sempre linhas vulneráveis e fraturadas que cruzam a nossa atualidade nas incompletudes nas “nossas práticas e, especialmente, a parcialidade de percepções que elaboramos sobre nossos contextos e histórias” (MARQUES, 2018, p.82).

<sup>81</sup> No original: “*partial, local and specific, rather than universal and ahistorical; and that they are always imbued with power and normative interests*”

e estabilidade formadas em expectativas na razão científica e em visões de melhoramento do ser humano, a pós-modernidade confronta abertamente tais certezas mostrando que é possível duvidar das noções de inevitável progresso. As promessas de bases modernas do capitalismo de que haveria espaço para todos e de que o mundo caminharia para condições melhores se contradizem nos fatos que mostram que as doenças, a fome, a destruição avançam e que o tão sonhado desenvolvimento econômico não se faz para todos e não sem altos custos dos recursos naturais e do desgaste humano. A acentuada exposição das desigualdades sociais faz com que as noções de verdade fiquem sob desconfiança caracterizando o descentramento do conhecimento, em tendências de questionar os pensamentos fundantes e de natureza universal (USHER e EDWARDS, 1996; cf. Entrada dos Jasmins).

Dessa forma, o *ethos* social pós-moderno se caracteriza pelo pensamento/noções de realidade formados no relativismo acentuado que evidencia a quebra da ideia de que a racionalidade é suficiente para dar conta da resolução de problemas. Assim se confirmam as observações de Usher e Edwards (1996) de que “na pós-modernidade o descentramento do conhecimento é paralelo ao descentramento do sujeito”<sup>82</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.12). Nesse sentido, os acadêmicos lembram que a condição pós-moderna reage aos fundamentos e crenças modernas na existência linear em visões de sujeito homogêneo, seguro formado na racionalidade; pois na perspectiva pós-moderna “o sujeito ‘centrado’ não existe naturalmente e pré-formado, mas é antes um *construto* cultural inscrito pelo sistema de sentidos que é a linguagem e pelos discursos, nos usos particulares e sistemáticos da língua”<sup>83</sup> (ibid. p.16). Portanto, a pós-modernidade expõe o sujeito descentrado, destituído de referenciais seguros, tendo que adaptar-se para viver em meio às incertezas, em instabilidades desconcertantes ao viver em um mundo onde as pessoas precisam fazer seus próprios caminhos sem referenciais fixos e sem âncoras tradicionais (USHER e EDWARDS, 1996).

---

<sup>82</sup> No original: “*in postmodernity, the decentring of knowledge is paralleled by the decentring of the subject.*”

<sup>83</sup> No original: “*the ‘centred’ subject does not exist naturally and pre-formed but is rather a cultural construct, inscribed by the meaning system that is language and by discourses, particular and systematic uses of language.*”

Por conseguinte, as condições de existir nas incertezas apontam para formações de identidade/subjetividade múltiplas, contingentes. Para Stuart Hall (2006) as transformações identitárias se fazem notar de modo sem precedentes nas representações da modernidade tardia, pois os contatos culturais facilitados pelo encurtamento das relações tempo e espaço (de)formam identidades que se caracterizam como multifacetadas e em constante transformação. Assim, as identidades culturais são multiformes sendo melhor entendidas como plurais, ou como *identificações* que se mostram descentradas, deslocadas, fragmentadas. Desse modo, tentar formular conceitos de identidade implica em se embrenhar em uma tarefa complexa; torna-se arriscado afirmar conclusões e tecer julgamentos em proposições e teorias (HALL, 2006).

Stuart Hall (2006) observa que as identidades na pós-modernidade evidenciam formações/transformações descontínuas de forma marcada desde o final do século XX. Nestas transformações, nas passagens culturais nos contatos globalizados, foram se modificando as noções de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Essas modificações abalaram a ideia do indivíduo integrado, gerando perdas do sentido de si e o deslocamento/descentramento do sujeito. Essas mudanças esfacelaram as narrativas modernas que visualizavam conquistas em projetos com começo meio e fim e também esvaneceram o sujeito do iluminismo cartesiano, e individualista que desejava se afirmar como “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, da consciência e de ação” (HALL, 2006, p.10).

Da mesma forma, aponta Hall (2006), as transformações também colocam em risco a noção de sujeito sociológico que deveria superar a individualidade do iluminismo. Esse sujeito, que se entendia constituído socialmente, também era unitário, centrado; a diferença é que na visão sociológica a dependência do olhar do outro, também ser social que enquadrava imagens, parecia ter mais firmeza, mais direção para dizer quem era quem/porque era. Porém, observa Hall (2006), a noção de comunidade social como formação organizada em cultura definida foi alterada nos intercâmbios com as culturas globais, de modo que as mudanças nas estruturas e nas instituições colapsaram as paisagens sociais. Logo, o sujeito se constitui fora de centros seguros de referência, sejam essas no imaginário individual ou de marcos sociais (HALL, 2006).



Assim como sugere Hall (2006), melhor que buscar por conceitos talvez seja olhar as (de)formações de identidade em imagens. Na busca delas, Hall indica que o sujeito na pós-modernidade pode ser observado em personagens assim como os trazidos na literatura. Nesse sentido, é possível visualizar as incertezas e fragmentações nas formações de identidade na poesia de Baudelaire “no Pintor da vida moderna que ergue a sua casa “no coração único da multidão, em meio ao ir e vir dos movimentos, em meio ao fugidio e ao infinito” e que se torna um único corpo com a multidão”, entra na multidão” (HALL, 2006, p. 33); ou nos personagens trazidos por Frans Kafka, assim como “K” em *O Processo*, “a vítima anônima confrontado por uma burocracia sem rosto” (ibid). Ou seja, é possível visualizar retratos de indivíduos que somos tentando viver em padrões de normalidade, mas onde já não é possível negar as incoerências que transtornam/desestabilizam, exaurem forças diariamente (HALL, 2006).

Estendendo as conexões das imagens do sujeito fragmentado, assim como proposto por Hall, talvez ainda as identificações lembrassem imagens cubistas – sem muita ordem, misturando-se/deformando-se/sobrepondo-se entre elementos aparentemente sem relação. Isto porque, na condição pós-moderna de existência, o sujeito transita como em uma escrita de James Joyce, sem marcações de começo meio e fim; sem enredo, sem ponto. No entanto, as desintegrações não acontecem totalmente, observa Hall, uma vez que os diferentes elementos podem ser articulados, ainda que de forma parcial e movente. Assim, pontua o estudioso, a identidade precisa ser pensada como ausência de plenitude e de inteireza dentro de nós, de modo que “ao invés de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como processo em andamento” (HALL, 2006, p.39).

Em entendimentos que se aproximam dos de Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (2005) lembra que conceituar identidade é transitar em um campo de batalha, pois “a identidade – sejamos claros sobre isso – é um conceito altamente contestado” (BAUMAN, 2005 p.83). No entanto, mesmo sendo terreno pantanoso, o sociólogo observa que falar de identidade é de extrema relevância no momento em que já percebemos que o mundo não se movimenta de forma linear, previsível, mas se divide em episódios, de modo que não é mais possível traçar projetos para longo prazo, tampouco seguir planos passo a passo (BAUMAN, 2013). Dessa maneira, é preciso tentar compreender as (de)formações de ser sujeito em tempos liquefeitos,

tempos em que não se pensa mais em termos de comunidade nação a que se pertence, de grupos políticos a que se pertence, pontua ele.

Dessa forma, cada pessoa é responsável por redefinir o significado da própria vida, da própria identidade, pois identidade, observa Bauman, não se herda. Assim, não somente é preciso criá-la do zero, como também passar a vida redefinindo-a e/ou lutando para protegê-la nos estilos de vida que mudam constantemente (BAUMAN, 2013). Logo, ensina o teórico, identidade é construção em experimentação sem fim – o que parece se definir por algum momento pode se transformar em seguida; o *status* provisório, precário e sempre incompleto da identidade não pode mais ser escondido como pretendia a visão cartesiana, “o segredo foi revelado” (BAUMAN, 2005, p. 22).

Essas compreensões fazem pensar sobre como as práticas na língua inglesa podem considerar o aluno como sujeito tangenciado por condições pós-modernas de existência. Na sala de aula fundamentada por valores modernos o aluno é identificado/tratado pelas concepções de educação, pelo currículo, pelo material didático, como se fosse sujeito uniforme, que pensa linearmente e está disposto a seguir comandos, a prestar atenção quando o professor deseja e na forma em que o material didático impõe, que é propenso a aprender desempenhando tarefas pré-determinadas. Logo, os processos educacionais não compreendem o aluno como sujeito (de)formado no contato com as realidades complexas do mundo global que o fazem multiforme/mutante no modo como consegue se ver, na forma como atribui sentidos, como aprende sendo atravessado por estímulos na multiplicidade de signos. Nos contatos com as realidades líquidas que se (de)formam nas interações globais, o aluno/sujeito da pós-modernidade se constitui de modo incerto na existência conflitante diante das possibilidades de realizar sonhos/desejos que parecem infinitas no mundo altamente tecnológico e interconectado, mas que também impõem obstáculos que se formam nas relações desiguais de poder, nas pandemias, no racismo, nas desigualdades sociais, no fantasma ou realidade do desemprego, na exploração da capacidade física e intelectual do trabalhador – (cf. Entrada das Bromélias).

Argumentando que a noção de identidade não pode ser explicada como caráter essencial – natural/biológico – Harissi, Otsuji e Pennycook (2012) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) partem do conceito de performatividade da língua formulado

por Austin para argumentar que as identidades/identificações são constituições na linguagem/discurso. Nesse sentido, Harissi, Otsuji e Pennycook (2012) sustentam que as formações de identidade não têm essência – não são determinações internas da genética, da natureza, da cultura e nacionalidade – mas são antes constituições discursivas. Nessa noção, não apenas falamos a língua, mas atuamos/fazemos coisas com as palavras em performatividades, em modos de ser em subjetividades/identidades, ou seja, somos constituídos nos discursos, de modo que existimos na língua.

Em visão análoga, Tomaz Tadeu da Silva (2000) lança mão da noção de formação de sentidos para compreender identidade enquanto *performances* – performatividades – na língua/linguagem em formação instável, incoerente, heterogênea, incompleta. As identidades são criações na linguagem/signo, “criaturas do mundo cultural e social” (SILVA, 2000, p.76), e como tal não possuem essência – não estão prontas apenas esperando para serem descobertas e seguidas. Como criação no signo, o conceito de identidade se fragiliza, pois o signo é caracterizado pela impossibilidade de capturar os sentidos (BAKHTIN, 2000, 1992). Assim, se nos movimentos de reflexão/refração do signo os sentidos não se completam, estão sempre abertos, também não é razoável pensar em identidade como fixa, estável, coerente, unificada permanente, homogênea, definitiva.

Ao observar identidade como ação performativa na linguagem, Silva (2000) prefere deslocar a ênfase descritiva sobre identidade, e que é mantida pelo conceito de representação, para identidade como movimento e transformação – na ideia de constante e infinito. Nesse sentido, Silva (2000) argumenta que as identidades se formam em performances na língua/linguagem em processos de recorte e colagem. Para tanto, enunciações recortadas de contextos amplos e complexos são coladas em reduções e simplificações tornando-se citações que reiteram/identificam modos de ser na diferença/exclusão de outros elementos. Desse modo, as formações de identidade e de diferença não são inocentes, antes classificam em oposição binária, implicam em incluir e excluir, em evidências de que “a identidade está ligada a estruturas discursivas, narrativas, sistemas de representação que se formam em relações de poder” (SILVA, 2000, p.97).

Similarmente, Bauman (2005) também não esquece o viés político no trato com as formações de identidade. Nesse sentido, o sociólogo faz questão de lembrar

que ao mesmo tempo em que unem as identificações dividem, nas suas intenções de incluir também podem “segregar, isentar e excluir” (BAUMAN, 2005, p.85). Dessa maneira, “a identificação é também um fator poderoso de estratificação, uma das suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras” (BAUMAN, 2005, p.44). Portanto, é necessário avaliar/questionar os efeitos das identificações de língua/falante e de ser profissional engendradas em noções estruturalistas/coloniais/capitalistas que lutam para não serem diluídas; é preciso questionar como/porque estas identificações estratificam, e assim, diferenciam noções de ser/estar no mundo.

Quando consideradas como espaço de produção de enunciações, as práticas na língua inglesa devem ser observadas no potencial que possuem na naturalização de identidades/identificações. A depender das ontologias em que está fundamentado, o trabalho de ensino e aprendizagem pode reafirmar noções binárias de língua, de falante e de ser profissional. O modelo binário apresenta recortes de inglês X ou Y, abstraídos das relações amplas e complexas em que a língua se movimenta nas interconexões globalizadas e colados como referências da língua inglesa em *status* superior. Assim, visões recortadas e coladas da língua inglesa legitimam conceitos de erro, gramática e proficiência; e nestes paradigmas identificam quem (não)é um bom falante da língua (cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global*).

Na simplificação de visões binárias, as práticas na/da língua inglesa podem contribuir para identificar o trabalhador ao afirmar o *status* da língua inglesa no conjunto de enunciações do capitalismo rápido (GEE, 1994). Ao invés de ser praticada como espaço de formação/atribuição de sentidos em ampliações de leituras sobre a formação profissional e sobre a vida, a língua inglesa é apresentada como ferramenta para garantir competições no mercado de trabalho. Dessa forma, as práticas da língua afirmam enunciações que produzem certas identidades /identificações do trabalhador às quais ele deve se empenhar para alcançar/manter/performar: o profissional bem sucedido é identificado nos méritos de conhecimento agregado – inclusive de línguas – cujo potencial deve se evidenciar no total engajamento nos interesses da corporação. Desse modo, o profissional é identificado como proativo, criativo, cooperativo; sempre pronto a agir com eficiência contribuindo com soluções inovadoras – no cumprimento de objetivos e metas que nunca alcançam um índice de satisfação (cf. Entrada das Bromélias).

Argumentando que no viés educacional as identidades/identificações devem ser tratadas como questão política e analisadas nas relações de poder que as constituem, Silva (2000) defende que as práticas pedagógicas devem prever espaços para explorar possibilidades de questionar, perturbar as identidades existentes observando a filosofia da multiplicidade, não da diversidade. É o múltiplo que evidencia como as noções de identidade e diferença são produzidas e que mecanismos e instituições estão envolvidos nas criações e fixações de identidades (SILVA, 2000). Assim, as práticas na língua precisam se fazer em múltiplos letramentos— em exercício de ler o mundo e de ler a si mesmo no mundo (MASNY, 2010). Para tanto, os aprendizados da/na língua inglesa na sala de aula precisam considerar que as identificações se formam e se sedimentam em dimensões mais intimistas, na subjetividade.

### *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*

O pensamento deleuzoguattariano se mostra singular nas discussões sobre subjetividade. Para Deleuze e Guattari (1987) *ser é ser corpo*<sup>84</sup> e mente como inseparáveis e “um corpo não se define pela forma que o determina, nem como substância determinada, nem pelos órgãos que possui, ou as funções que desempenha”<sup>85</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 260), mas por *dimensões* que se formam em conexões de afetos/afecções<sup>86</sup> nas velocidades diferenciadas nos movimentos locais onde o corpo está. Logo, as formações do sujeito/corpo se formam na imanência.

A imanência é um conceito seminal na ontologia deleuzoguattariana e deveras importante para esta pesquisa pois embasa a noção de múltiplos letramentos como processo de leitura (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Deleuze e Guattari retomam o conceito de imanência de outros pensadores, assim como Duns Scotus e Baruch Spinoza

---

<sup>84</sup> Uma das influências para Deleuze e Guattari foi Baruch Spinoza para quem corpo exprime a natureza (de Deus) “como coisa extensa” (SPINOZA, 2009, p.51). Logo, um corpo não se define por essência, formas ou substâncias, ou por átomos, por finitude, mas sim por elementos que não têm forma ou função, no entanto são reais e se distinguem por movimento e repouso, lentidão e velocidade – latitude/longitude. Assim, um corpo se compõe em *imanência*, relação de *multiplicidade* na conexão com a infinidade de outros corpos. Dependendo do grau de velocidade, ou da relação de movimento e repouso em que entram, os corpos podem pertencer a um plano individual, mas não o individual independente, e sim o individual parte do outro individual, governado por outro, em relação complexa de infinito; o que há são infinidades, não em número, mas em composição de relação nas quais as partes entram, “então cada indivíduo é uma infinita multiplicidade e o todo da Natureza é a multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuadas (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 254)” / em inglês: “*thus each individual is an infinite multiplicity, and the whole of Nature is a multiplicity of perfectly individuated multiplicities*”.

<sup>85</sup> Em inglês “*a body is not defined by the form that determines it nor as a determinate substance or subject nor by the organs it possesses or the functions it fulfills.*”

<sup>86</sup> Deleuze toma a noção de afeto/*affectus* em Spinoza, para quem afecção é “a modificação de um corpo causada pelo encontro com outro corpo” (SPINOZA, 2009, p.111) que produz o *conatus*, ou a potência de agir do corpo. A depender do tipo de afeto, o *conatus* pode ser aumentado ou diminuído em afecções de alegria, tristeza ou desejo. O afeto – *affectus* – produz intensidades e pode vir de elementos externos (formações materiais e virtuais de diversas naturezas) e internos (íntimos/subjetivos) ao indivíduo mudando o estado de um corpo, do corpo que afeta e do que é afetado. Deleuze e Guattari lembram que as afecções não são a mesma coisa que sentimento. Sentimentos são introspectivos, emoções retardadas, já os afetos reagem de forma imediata, são como projéteis, “descargas ativas de emoção, contra ataque” (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 400) / em inglês: “*is the active discharge of emotion, the counterattack*” e estão relacionados ao que o corpo pode fazer, ao que pode acontecer no corpo, pois “afetos são devires (ibid, p.256)” / em inglês: “*affects are becomings*”.



para expor convicções de que as realidades que constituem/formam o sujeito não são externas, pré-postas – não são transcendentais, mas se engendram (são imanentes) nas experiências em constante formação, nas multiplicidades de conexões no tempo e espaço em que o sujeito habita. Assim, o conceito de imanência na ontologia deleuzoguattariana contrapõe duas noções: a noção de *empirismo transcendente* e de *empirismo transcendental*.

Para Deleuze e Guattari (1987), a existência é concebida de duas formas, na visão arbórea e na visão rizomática. Na concepção arbórea a realidade já existe – transcende o sujeito – sendo pré-formada, externa e linear. Na visão arbórea, que molda concepções modernas, cartesianas de existência – e de língua e de conhecimento – as realidades podem ser experimentadas ao serem conquistadas através do conhecimento desenvolvido pelo sujeito centrado, racional: no empirismo transcendente. Em outra perspectiva, a rizomática, defendida por Deleuze e Guattari e que se alinha às ontologias pós/de (pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais), as realidades – e nelas o sujeito – são *imanentes*, ou seja, se engendram de forma transcendental (*não* transcendente) nas experiências contínuas na formação do sujeito. Nessa visão, as realidades se constituem de forma criativa/reflexiva, em processos de leitura, nas conexões que formam desterritorializações/reterritorializações transformando continuamente o pensamento/o sujeito – em empirismo transcendental – daí a noção de sujeito descentrado, em constante formação.

O conceito de imanência pressupõe o empirismo transcendental na multiplicidade em movimentos. Com base no pensamento de Spinoza que traz duas dimensões para o plano da natureza – a de longitude e latitude<sup>87</sup> – Deleuze e Guattari apontam que um corpo deve ser olhado no plano da consistência e é definido apenas em movimentos de longitude e latitude. Essas dimensões formam o conjunto dos elementos de um corpo em relação de movimento e repouso,

---

<sup>87</sup> O conceito de latitude e longitude no pensamento deleuzoguattariano remete às relações de movimento e repouso, velocidade e lentidão nos agrupamentos/interconexões de partes/elementos. O agrupamento destas partes – nos afetos – formam intensidades em graus de poder/potência de agir (*conatus*). Assim, a longitude se refere aos elementos extensivos de uma relação, enquanto a latitude se refere às “partes intensivas de uma capacidade” (DELEUZE e GUATTARI, 1987 p.256) /em inglês: “*intensive parts falling under a capacity*” que produz mudança/devires nos corpos, em ação (no pensamento) em um dado grau de poder, ou nos limites daquele grau (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

velocidade e lentidão (longitude); nos afetos intensivos que é capaz de formar em determinado grau de potência (latitude) de agir (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Dessa maneira, a individuação não deve ser concebida em termos de noção de pessoa, sujeito, coisa ou substância, ou identidade, mas como algo que deve ser *sentido* em dimensões de multiplicidades. Para tanto, os filósofos franceses se valem do conceito de *hecceidade* formulado por Duns Scotus, pensador da filosofia escolástica medieval, para quem *hecceidade* caracteriza um ser unívoco, diferente do outro, mas que se constitui na relação com outros corpos, entre moléculas, partículas, capacidades de afetar e ser afetado em movimento e repouso, pois “uma *hecceidade* não tem começo ou fim, origem ou destino; está sempre no meio. Não é feita de pontos, apenas de linhas. É um rizoma”<sup>88</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.263).

Logo, a subjetividade é movimento, transformação ininterrupta, no contínuo *tornar-se* em outro, no modo como um corpo afeta e é afetado. Assim, ao invés de considerar identificações as compreensões deleuzoguattarianas preferem falar em constituições instáveis, como processo de devir. O devir<sup>89</sup> expõe a subjetivação na constituição do ser no estado que relaciona velocidade e repouso onde acontecem processos de volta – involução – que produzem mudança, metamorfose, transformação (em fluxo, sempre inacabada), em encontros/conexões de corpos. Devir pode indicar modos de entrada nas formações cartográficas, mas não a certeza de onde se pode aportar, de maneira que não implica apenas em algo fluido, mas se refere a uma zona indistinta, que não pode ser discernida (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Assim, devir é um conceito gelatinoso e escapa representações; não aceita conclusões, não se concretiza. Sua formação é de afecção, que conecta

---

<sup>88</sup> Em inglês: “*a haecceity has neither beginning nor end, origin nor destination; it is always in the middle. It is not made of points, only of lines. It is a rhizome.*”

<sup>89</sup> O conceito de devir – *devenir* em francês – é uma marca no pensamento deleuzoguattariano e está interligado aos conceitos de afeto/*affectus* e assemblagem/*agencement*. Devir se mostra expressivo ao possibilitar que se fale dos movimentos da subjetividade como construção/transformação infundável – em fluxo. Em inglês a tradução é *becoming* (tornar-se em outro – MASNY, 2010) e parece capturar a noção de movimento no processo sempre inacabado. Nesta tese eu optei por manter a tradução que parece já legitimada em português, mesmo na impressão de que *devir* traz a noção de transformação como ideia de coisa acabada, o que não é, definitivamente, o conceito de *devenir* para Deleuze e Guattari.

/desconecta elementos, provocando desterritorialização/reterritorialização de ajuntamentos/pacotes/assemblagens<sup>90</sup> e sempre em mudança e de formação coletiva. Nas multiplicidades algo, um elemento excepcional, toca, afeta de forma intempestiva alguma linha molecular, ou molar<sup>91</sup> do rizoma provocando rupturas/linhas de fuga – produzindo novas percepções/compreensões, que podem mudar o pensar, agir, ser: devir aluno, profissional, falante de inglês, devir professora, pesquisadora, nas conexões de afetos que tocam desfazendo padrões e tornando em outro, modificando – hoje/nesse momento alguém é aluno/profissional, professor(a)/pesquisador(a) assim, amanhã, ou em segundos, outras conexões podem ocorrer formando outros afetos produzindo mudanças. Ademais, nos constituímos coletivamente, “menos como função geral assumida por um indivíduo do que como funcionamento de uma assemblagem polívoca do qual o indivíduo é apenas uma parte” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.123).

Destarte, é fundamental conceber o devir não apenas pelo que o caracteriza, mas também pelo que não é. Devir acontece por aliança, por simbiose, pode acontecer por afinidades, mas não por relação de correspondência ou por identidade. Antes conecta elementos múltiplos e heterogêneos em pacotes/ajuntamentos/ assemblagens que funcionam por *contágio* e em caráter provisório; “um devir não é uma correspondência entre relações, nem uma semelhança, uma imitação, ou, no limite, uma identificação”<sup>92</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.237). Devir não imita e não ocorre na imaginação “mesmo quando a imaginação alcança o mais alto nível cósmico ou dinâmico”<sup>93</sup> (ibid p.238). Dessa forma, devires não são perceptíveis, não se localizam e não devem assumir importância exclusiva, pois se tratam de segmentos ocupando regiões medianas,

---

<sup>90</sup> Para Deleuze e Guattari (1977), as assemblagens (*agencement*) são sempre formações coletivas, mas pousam em dimensões menores, de extensão particular, de modo que toda assemblagem procede do desejo social, de enunciação coletiva, mas decanta em “políticas menores, mesmo que cada um tenha que descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.125).

<sup>91</sup> A formação do rizoma em linhas é discutida nos princípios de formação do rizoma, na entrada das Orquídeas.

<sup>92</sup> Em inglês “*A becoming is not a correspondence between relations. But neither is it a resemblance, an imitation, or, at the limit, an identification.*”

<sup>93</sup> Em inglês: “*becoming does not occur in the imagination, even when the imagination reaches the highest cosmic or dynamic level*”

nas bordas. A característica da multiplicidade é a de se transformar em outras multiplicidades. Multiplicidade e devir estão interligados, são a mesma coisa, lembram os filósofos, e são definidas pelas dimensões que causam, não por seus elementos, nem por seus centros de unificação, ou por possíveis compreensões que engendram.

Se referindo a transformações em um plano não controlado, subjetivo, intempestivo – latitudinal – o devir parece ter algo a dizer, ou melhor, a perguntar, aos processos educacionais curriculares. Considerando que a *criatividade* engendra *transformações* e envolve o plano subjetivo, em conexões formadas em multiplicidades, as práticas curriculares de letramento deveriam responder como promovem espaços para a formação de devires e como tratam essas formações. Nesse sentido, é preciso analisar como esses espaços contribuem para fazer emergir a criatividade, a ampliação das subjetividades/experiências dos alunos em ambientes de controle, assim como os que fazem a educação em visões modernas/estruturalistas.

Nessa esteira, parece pertinente observar como a questão de intensidade subjetiva é tratada em aulas de língua inglesa nas quais as formas e expectativas de aprendizado são previamente definidas por metodologias fixas e materiais plastificados, assim como o LD desenvolvido em visões modernas/coloniais/estruturalistas de língua. É preciso questionar como as subjetividades – que envolvem experiências de transformação contínua – são tratadas nas práticas da língua que têm como alvo compreensões linguísticas/gramaticais que devem ser assimiladas de forma hierárquica/sequencial, em exercícios mecânicos, e nas quais os resultados de aprendizado são medidos em valores numéricos que discriminam o aluno letrado do não letrado. Interessa observar como a subjetividade é considerada em pedagogias para as quais o pensamento crítico deve aparecer como expectativa de resultado, de aprendizados estruturados/desenhados em passos pré-definidos, em modelos de representação. De outro lado, é frutífero considerar como intensidades subjetivas são olhadas em práticas onde os alunos podem produzir/atribuir sentidos em liberdade de tomar decisões sobre o que/como querem aprender – (cf. Entrada das Orquídeas: Vinheta: *Capim limão*).

As formações intempestivas singularizadas do devir formam subjetividades nas conexões em enunciações coletivas, maquinicas<sup>94</sup>. Desse modo, de forma análoga às visões que compreendem identidade como formação plural e em permanente (des)construção, também as menções à subjetividade como formação no fluxo de enunciações coletivas reconstroem o sujeito no *ethos* pós-moderno. Se a noção de identidade como formação pluralizada, contingente expõe o sujeito fragmentado, sempre em construção, a dimensão de subjetividade parece apontar para o modo como o ser se movimenta em discursos/narrativas de aparência individual nas forças de enunciação coletiva.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari seguem na mesma linha do pensamento bakhtiniano em observações de que o ser se constitui no emaranhado de enunciações – dialogicamente, portanto – de forma que “não há enunciação individual. Não há mesmo um sujeito da enunciação”<sup>95</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 79). Logo, para Deleuze e Guattari a subjetividade deve ser olhada no princípio da multiplicidade, mas não qualquer multiplicidade. São formas múltiplas rizomáticas e não de soma, que cessam de ter relação com unidades como sendo sujeito ou objeto. Para os acadêmicos, na realidade natural o que há são conexões, pois “multiplicidade não tem nem sujeito, nem objeto, apenas determinações, magnitudes e dimensões”<sup>96</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.8).

Por conseguinte, da mesma forma que ocorre nas discussões pós-estruturalistas sobre identidade, as noções de subjetividade enquanto formações em enunciações coletivas também contrariam o pensamento cartesiano, a psicologia, a fenomenologia, nas tendências destas visões em mostrar que “estamos prisioneiros de uma espécie de individuação da subjetividade” (GUATTARI e ROLNIK, 1996

---

<sup>94</sup> Formação maquinica se difere de formação mecânica estática e remete a potencialidades que se relacionam, engendram, selecionam, eliminam umas às outras, comparadas às espécies vivas. Podem ser formações técnicas (uma usina que está em interação com uma máquina social), mas também teóricas (uma máquina de pesquisa, de educação) que “nunca funcionam isoladamente, mas por agregação/ou por agenciamento” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.320). Logo, o conceito de formações maquinicas confronta a noção de sujeito centrado que seria responsável individualmente pelo modo como lê o mundo e a si próprio “a despeito do papel direcionador das instituições” (MASNY e COLE, 2012, p. 74).

<sup>95</sup> Em inglês: “*There is no individual enunciation. There is not even a subject of enunciation.*”

<sup>96</sup> Em inglês: “*a multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions*”

p.38). Nessa observação, o pensamento deleuzoguattariano aponta que não há clareza de divisão entre os planos racional e o inconsciente, bem como não há divisão entre mente e corpo – a mente sente/é afetada junto com o corpo. É preciso superar a ideia de sujeito cartesiano na visão iluminista da separação entre corpo e alma, de sujeito que muda do irracional para o racional por iniciativa e controle conscientes: é preciso se desfazer da ideia do sujeito que age seguro nas afirmações, nas certezas. Descartes, e os ainda cartesianos, distinguem os dois sujeitos – o racional e o subjetivo – “quando Descartes diz, eu posso inferir “eu penso, então eu sou”, mas não “eu ando, então eu sou”, ele está iniciando a distinção entre os dois sujeitos”<sup>97</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 128), mesmo se traços do segundo sujeito são encontrados no primeiro.

A visão deleuzoguattariana que observa o ser individual/social/material/imaterial em conjunto e formado em enunciações é significativa para as práticas curriculares da língua. A noção de que mente/corpo/língua/linguagem são inseparáveis parece confirmar que alguém não se comunica em inglês retirando de forma racional informações supostamente armazenadas na mente, ou numa gramática, ou num sistema linguístico, mas em performatividades – do corpo – na língua/linguagem. Essa visão pode constituir argumentos favoráveis às práticas curriculares da/na língua que valorizam formações de experiências em contínua transformação, em performatividades da existência significativa nos processos de aprendizado. Em práticas assim, os aprendizados da/na língua/linguagem acontecem de forma natural, em estímulos de múltiplos letramentos, em leituras do mundo e de si como textos (MASNY, 2010, 2012) – (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*)

Guattari e Rolnik (1996) observam que a subjetividade se faz em entrecruzamentos de determinações coletivas de várias espécies, de ordem social, econômica, tecnológica, da mídia – e se materializa no signo/linguagem. As máquinas de produção da subjetividade coletiva são variadas: da escala de etnias, de uma casta, à corporação profissional e, no sistema capitalista, de ordem internacional e industrial. Essas formações maquinicas engendram subjetivações

---

<sup>97</sup> Em inglês: “when Descartes says, I can infer “I think therefore I am” but not “I walk therefore I am,” he is initiating the distinction between the two subjects”



generalizadas e constituem a matéria-prima de toda e qualquer produção<sup>98</sup>. Desse modo, a subjetividade é um tipo de potência que revoluciona as produções nas formações e distribuições de desejos que modelam comportamentos, sensibilizam a percepção, a memória, as imaginações, em processos de semiotização.

Logo, como formação de massa, as subjetividades impõem formas de controle em enunciações do capitalismo; isto porque “a subjetividade é a mediação intrínseca dos processos de desejo pela linguagem” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.33). Assim, a subjetividade não deve ser olhada como sendo de uma suposta ordem natural, mas sim compreendida na sua formação maquínica capitalística de produção que pode exceder/influenciar o plano individual. Dessa maneira, tem essência fabricada, imposta de forma coletiva, recebida e consumida no fluxo que forma modos de ver o mundo e engendra desejos que moldam comportamentos e modos de viver, incluindo as formas de viver para o trabalho.

Nas formações maquínicas capitalistas, observam Guattari e Rolnik (1996), as subjetividades bloqueiam processos de singularização, de forma que a existência é esvaziada do caráter processual vital e as pessoas são reduzidas à condição de suporte de valor. Desse modo, a vida significativa se desmancha pois o indivíduo/trabalhador passa a ser organizado segundo padrões universais de serialização que individualiza e isola. A existência se torna angustiante e solitária à semelhança de robôs, de modo que o sentido da vida depende cada vez mais das drogas que o poder proporciona – do fascínio pelo consumismo e por expectativas de promoção, observam Guattari e Rolnik (1996).

Na massificação/coletivização da subjetividade, os indivíduos são roubados/lesados das formações singulares de subjetividade de diversas formas: na capacidade criativa, em processos que geram culpa e segregação: em indagações do tipo quem é você? / como ousa falar aqui; na infantilização – as decisões já estão tomadas, pensadas, não há o que questionar (GUATTARI e ROLNIK. 1996). Ainda,

---

<sup>98</sup> Guattari e Rolnik (1996), apontam que as noções marxistas de ideologia não explicam, não permitem compreender, os mecanismos da função produtiva, pois a ideologia no materialismo histórico permanece na esfera da representação. Na prática, os meios de produção excedem o campo das ideologias formadas pela economia política e estão relacionados à subjetividade na modelização de comportamentos, de formações de sensibilidades, de modos de conceber realidades em escala planetária – a ordem capitalista é proposta na formação de *desejos* na realidade do mundo e na realidade psíquica que vai além da economia política (GUATTARI e ROLNIK, 1996).

continuam, as subjetividades massificadas não ajudam a enfrentar dimensões essenciais da existência, assim como a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo – é proibido envelhecer, estar fora de padrões de estética; é inaceitável não viver atualizado nos conhecimentos utilitários para ser produtivo do ponto de vista da economia liberal. Essas compreensões indagam como as práticas na língua inglesa devem/podem lidar com engendramentos de identidades/subjetividades em visões de letramento, que certamente educam para modos de viver/ser.

*Identidades/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos*

Ao considerar a subjetividade, a educação lida com formações complexas, que parecem contraditórias, entre estimular a formação de desejos e interromper desejos<sup>99</sup>. De um lado, as noções de subjetividade apontam que as práticas de aprendizado devem considerar espaços para promover devires não obstruindo o desejo que é uma força de potência criativa (DELEUZE e GUATTARI, 1987). De outro, visões assim como as de Gert Biesta (2019, 2018) defendem que a educação também tem o papel de interromper desejos/imanência que se engendram nas formações capitalistas que se mostram violentas, depredadoras e estimulam a geração de conhecimento em formações individualistas/egocentradas. Trabalhar nessas dimensões de relações complexas parece ser o indicativo de práticas educacionais reflexivas.

Ao relacionar subjetividade e educação, Gert Biesta (2019, 2018, 2006) defende a importância da interrupção da imanência – desejo – percebida por ele como uma força individual, egoísta. Nesse sentido, o acadêmico argumenta que a educação precisa trabalhar para a vida significativa, na valorização do ser em sua

---

<sup>99</sup> Para Spinoza, “o desejo é a própria essência do homem, isto é, o ímpeto pelo qual o homem se esforça por preservar em seu ser” (SPINOZA, 2009, p.168). Sob influência de Spinoza, Deleuze e Guattari lembram que “o desejo não está relacionado a uma determinação natural e espontânea” (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.399) / em inglês: “*Desire has nothing to do with a natural or spontaneous determination*”, mas sim com a formação de assemblagens de elementos que se conectam em afetos, de forma que as assemblagens são composições de desejos nas relações sociais que formam afetos/afecções.

singularidade, no desenvolvimento de talentos e aptidões, mas fora de visões egocêntricas, uma vez que todo ser humano tem talentos que podem contribuir para a vida coletiva, mas também podem prejudicar. Ao focar apenas no desenvolvimento de talentos individuais dos alunos a educação tende a esquecer que são muitas as possibilidades e direções de formação de desejos e que o conceito de desenvolvimento é usado tanto para o que pode ser considerado moral quanto para o que é criminoso, violento e destrutivo (BIESTA, 2018).

As compreensões de Biesta se aproximam das discussões levantadas por Guattari e Rolnik (1996) na noção de que a subjetividade deve ser compreendida nas suas formações maquínicas, que se constituem em enunciações coletivas – ao dizer que a nossa subjetividade não está nas nossas mãos (BIESTA, 2019). Nessa visão, ele pontua que a interrupção de desejos deve acontecer sobre as narrativas/enunciações que reiteram noções de que a sociedade está em rápida mudança e rumo ao futuro desconhecido amedrontador. Segundo ele, a crença nessas narrativas do medo torna os sistemas educacionais homogêneos no mundo, no argumento de que a prioridade é sobreviver na economia global. Essa forma de pensar engendra os *fundamentos* da educação que priorizam a referência ao mercado de trabalho e à competição, que se definem em termos de conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia (BIESTA, 2019). Para Biesta, a educação deve superar a visão de educação para a sobrevivência que enfatiza os talentos e o potencial em visões individualistas, que celebra a mera adaptação ao que se impõe como natural (cf. Entrada das Bromélias).

Em compreensões de que a educação deve despertar a visão de ser único/singular no mundo, mas de forma responsável almejando também o bem coletivo, Biesta (2019, 2018) defende que a valorização das subjetividades deve promover a existência não egocêntrica, o que implica em existir de *maneira adulta*. Para que isso ocorra é necessário deixar a ideia de educação como trajetória de desenvolvimento e promover a existência *junto com* o mundo, observa o acadêmico. Nessa dinâmica, ele defende que é preciso interromper desejos egoístas, de modo que a afirmação do sujeito na sua unicidade de existir deve atentar para o que significa ser único no mundo / o que é ser sujeito / quais os meios que fazem o sujeito existir em relação com o mundo. Isso é tudo o que a lógica capitalista não propõe, aponta o estudioso, pois para a máquina do capital não interessa engendrar

questionamentos para interromper desejos que formam a existência de modo infantil, onde impulsos de consumir devem ser saciados a qualquer custo.

Nessa convicção, Biesta (2019, p. 54) propõe que os processos educacionais devem superar a dimensão egoísta da subjetividade e trabalhar a “*subject-ness*”. Ou seja, trabalhar a interrupção da imanência, vista por ele como formação egocêntrica. Para o acadêmico, interromper a imanência seria a forma de existir como sujeito em um processo de “crescimento” – “*grown-up-ness*” (BIESTA, 2019, p.58) e seria o modo ético de educar, fazendo com que as individualidades e formas únicas de ser sejam valorizadas, mas na relação de alteridade – sem perder de vista que a existência saudável implica existir com o outro, na preocupação com o bem estar próprio e do outro, reitera ele.

Ao ponderar sobre as formações de desejos, Biesta (2019) aponta que estes não são aniquilados na interrupção da imanência, mas ficam num estado de suspensão em que se tornam visíveis, podendo ser trabalhados de forma reflexiva. Logo, é papel da educação contribuir para que as singularidades apareçam, mas estas devem aparecer de forma responsável, reflexiva, no mundo (BIESTA, 2019). Quanto à proposta de educar para valorizar o ser individual na existência de forma reflexiva e responsável as considerações de Biesta se alinham à ética na visão bakhtiniana. Nesse sentido, Bakhtin (2017) lembra que quem eu sou não me dá opção, senão a de agir em responsabilidade (comigo mesmo e com o outro) onde estou, pois ninguém mais pode ser ou fazer por mim aquilo que sou/estou individualmente BAKHTIN (2017) – (cf. Entrada das Orquídeas: *O trabalho colaborativo na ética imanente*).

Considerando aspectos éticos na educação, citando Levinas (1985), Biesta (2019) observa que a educação deve ter a responsabilidade e subjetividade como indissociáveis, de modo a promover entendimentos de que apenas o ser individual pode compreender que o trânsito nas subjetividades não pode acontecer de forma egoísta. Dessa maneira, a responsabilidade da subjetividade não pode ser forçada, pois não deve ser vista como um dever, como algo que se deve fazer, uma vez que trata da liberdade de agir de forma responsável. As interrupções precisam acontecer sem colocar o aluno como objeto do moralismo do educador, mas fazendo com que os desejos recebam a checagem da realidade que pergunta se o desejo é saudável para a própria vida e para os outros. Ademais, a responsabilidade não pode ser

associada à arrogância da generosidade, mas sim entendida como exercício de responder à vida em decisões constantes que nos colocam em posições de assumir a subjetividade responsável, ou de fugir dela (BIESTA, 2019).

Logo, também é papel da educação mostrar que os encontros com o ato responsável certamente enfrentam resistências e, nesses encontros, há diferentes possibilidades de agir/responder. Nesse sentido, Biesta (2019) observa que há a posição extrema de reagir forçando nossas intenções ao que oferece resistência. Neste caso, o risco é o de frustração e de destruição. Os desgastes podem fazer bater em retirada e cair no isolamento, na conclusão de que resistir não vale o esforço. Assim; facilmente são destruídas as possibilidades de existir de modo singular no mundo (BIESTA, 2019). Como alternativa, ele propõe a existência *no meio, no e com* o mundo de forma dialógica – no sentido bakhtiniano – não como conversa, mas como forma de existência, de estar junto com o outro – na compreensão de que o “diálogo é um desafio contínuo, que nunca termina”<sup>100</sup> (BIESTA, 2019, p.57).

Gert Biesta (2019) lembra que existir no meio termo, de forma dialógica, não é fácil, mas é o único lugar possível para a condição saudável de existência. Para tanto, não se pode perder de vista que o meio termo não é o lugar da pura expressão, mas o lugar onde nossa autoexpressão pode encontrar limites, interrupções e respostas. Dessa forma, é o lugar onde é possível sair do estado de letargia, de sonolência – é possível sair do estado de indolência (SOUSA SANTOS, 2007) – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). É no meio termo que as experiências de existir acontecem; onde o que eu faço, como eu sou e onde eu estou importam. Para isso, a educação não deve trabalhar na visão de desenvolvimento, mas para a sustentação da experiência na qualidade de existir no estado “*grown-up-ness*” de crescimento” (BIESTA, 2019, p.58). Dessa maneira, lembra o acadêmico, crescimento é visto como qualidade existencial, não como resultado de um processo de desenvolvimento. Assim, ele observa que a educação precisa contribuir para dar forma à experiência de modo que esta seja sustentada nas dificuldades de habitar no estado do meio (BIESTA, 2019).

---

<sup>100</sup> No original: “*dialogue is an ongoing, never-ending challenge.*”

As convicções de Biesta (2019) sobre a manutenção do estado de alerta para com as formações de desejo/imanência não se afastam das compreensões deleuzoguattarianas sobre o assunto. Em uma leitura mais cuidadosa é possível notar que nas amplas discussões que empreendem sobre o tema, Deleuze e Guattari (1987) não se olvidam de considerar o lado sombrio da imanência, das formações rizomáticas do desejo. Nesse sentido, observam que “há formações despóticas de imanência e canalizações específicas para rizomas, do mesmo modo como há deformações anárquicas no sistema transcendente de árvores, raízes aéreas e caules subterrâneos”<sup>101</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.20). Os filósofos lembram que a imanência/plano da consistência é uma construção – para o que se considera bom ou mau – e “pode acontecer em diferentes formações sociais em assemblagens muito diferentes (perversas, artísticas, científicas, místicas, políticas) com diferentes tipos de corpos”<sup>102</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.157).

Guattari e Rolnik (1996), também defendem o confronto da subjetividade massificante capitalista no exercício de habitar nos meios, e sem cair no egocentrismo. No entanto, em uma visão que parece menos radical da proposta por Biesta (2019, 2018), a dupla de pensadores não propõe a interrupção das formações de devir/imanência, mas sim a compreensão do funcionamento da subjetividade maquínica e, desta forma, o investimento em desvios e reapropriação de espaços no exercício de *singularizar* a subjetividade. Dessa maneira, lembram ser necessário não perder de vista que a subjetividade maquínica é essencialmente social e é vivida de dois modos: de forma alienada e opressora que produz submissão seguindo o *status quo* (a subjetividade tal como é recebida do fluxo coletivo), ou em expressão e criatividade que produz singularização (GUATTARI e ROLNIK 1996), ou seja, que valoriza, considera o devir em dimensão produtiva, como potência criativa e reflexiva crítica.

De forma similar à proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2000) de que é mister perturbar as noções prescritivas de identidade, Guattari e Rolnik (1996)

---

<sup>101</sup> Em inglês: “*there are despotic formations of immanence and channelization specific to rhizomes, just as there are anarchic deformations in the transcendent system of trees, aerial roots, and subterranean stems.*”

<sup>102</sup> Em inglês: “*This can take place in very different social formations through very different assemblages (perverse, artistic, scientific, mystical, political) with different types of bodies.*”



propõem confrontar produções de subjetividade de massa, ou “produção de subjetividade capitalística” (GUATTARI e ROLNIK, 1996 p.16). Para isso, apontam ser necessário reconhecer a subjetividade para além do plano da economia política e atentar para o plano da economia subjetiva. Assim, é preciso compreender as produções, circulações e distribuições de bens materiais para além da macro política das relações sociais. Logo, os processos educacionais precisam olhar para as diferentes maneiras e dimensões em que os indivíduos e grupos entendem que devem viver as suas existências. Ou seja, é preciso considerar os aprendizados (em língua/linguagens) nas necessidades e formações locais (PENNYCOOK, 2010), em relações globalizadas de glocalização (MENEZES DE SOUZA, 2019 a).

Com efeito, Guattari e Rolnik (1996) propõem reconhecer a subjetividade na dimensão da economia subjetiva na formação de espaços para afirmar outros valores, para além das escalas de valor que espreitam por todos os lados no intento de dominar naturalizando verdades. É necessário singularizar as subjetividades em *revoluções moleculares*, criando espaços para o atrevimento do singular, pois são os movimentos de singularização que frustram os mecanismos de interiorização de massa. Este é um exercício de recusa à subjetivação capitalista – ou capitalística como preferem – atentando para outras maneiras de desejar “na afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, de viver, de sobreviver” (GUATTARI e ROLNIK 1996, p.47). Desse modo, as produções de subjetividade de massa podem ser confrontadas inserindo relações de força local para fazer e desfazer alianças – o que significa singularizar *no* campo das produções de desejo, em movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalista através de outras maneiras de ser, outras formas de perceber, outras sensibilidades (GUATTARI e ROLNIK 1996). Na visão decolonial (SOUZA SANTOS, 2007), é necessário trazer a diversidade de conhecimentos em ecologia de saberes e na tradução intercultural (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). Na perspectiva dos múltiplos letramentos (MASNY, 2012, 2010), a subjetividade é reconhecida e se torna uma força produtiva ao relacionar multiplicidades (cf. nesta Entrada: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*).

Tomando por base o pensamento deleuzoguattariano, Claire Colebrook (2015) também sugere que as resistências e ocupações não ocorrem no nível político molar – em oposição ao poder, ao Estado – mas acontecem na economia subjetiva ocupando níveis moleculares de forças que nos compõem e naquilo que

nos interessa, no nível do desejo. Nesse sentido, Colebrook (2015) traz a indagação relevante para a visão educacional perguntando como fazer com que forças que nos constituem naquilo que é do nosso interesse produzam novas formações que não aquelas das identidades políticas padrões. Respondendo a esta questão, em compreensões análogas às de Guattari e Rolnik (1996), a estudiosa lembra que o pensamento deleuzoguattariano teoriza a resistência genuinamente política não como resistência ao poder, mas como ocupação do pensamento, em micro políticas na dimensão do desejo.

Dessa maneira, observa Colebrook (2015), para Deleuze e Guattari, a resistência é menos no nível de oposição e mais na dimensão de *amplitude*. É a amplitude, em conexões de multiplicidade, que pode fazer alguém sentir, perceber e pensar diferente. Se tudo o que o trabalhador sentir e perceber for o imediatismo de trabalhar para suprir necessidades de frio e fome – ou para alcançar sucesso/realização profissional – isso é o que vai estimular a ação e fazer com que continue indo ao trabalho, para ter o suficiente para sobreviver, e/ou para atender desejos que se lhe impõem. No entanto, se conexões fizerem sentir e perceber um pouco mais é possível entrar no estado de amplitude, que faz desacelerar/parar a existência até então dada em pouca reflexão, e desenvolver compreensões sobre o quanto somos capazes de sentir, perceber ou pensar. Isto pode fazer com que a existência mecânica receba interrupções, “então eu posso escolher sentar, não trabalhar, ocupar um espaço da cidade e pensar em um mundo diferente”<sup>103</sup> (COLEBROOK, 2015, p.126).

Assim, Colebrook (2015) lembra que a micro política pensada por Deleuze e Guattari sugere a mudança de resistência de oposição para a resistência interna. Essa micro política é relevante para o século XXI porque reverte a noção de que a política de resistência requer formações de identidade sob a qual a população supostamente empreende resistência ao poder na macro política. Nos dias atuais, as resistências tendem a não ocorrer no nível de organização, mas em superfícies escorregadias, opacas.

---

<sup>103</sup> No original: “*then I might choose to sit down, not work, occupy a city space and think of a different world*”

Logo, as discussões de Colebrook (2015) indicam que a resistência acontece, ou pelo menos se engendra, não necessariamente em confrontos diretos ao poder, mas repelindo desejos que ainda não estão totalmente organizados, sedimentados. Nesse sentido, Colebrook (2015) analisa o movimento *Occupy*, que levou milhares (“99%”) às ruas em 2011 em manifestações contra as opressões engendradas pelas elites que detém o capital (“1%”) – e incentivou outros movimentos na mesma linha ressoando mais recentemente, por exemplo, no *Vidas Negras Importam*. Esses movimentos parecem não ocorrer motivados por identificações com ideologias definidas, ou com alguma liderança. Organizados nas mídias sociais, provavelmente, são motivados em desterritorializações no nível do desejo. Dessa forma, refletindo junto com Colebrook, é possível pensar que os ajuntamentos coletivos podem ter se formado no efeito onda, sem muita reflexão, mas podem também ter sido motivados por rupturas/transformações íntimas, como materializações do que ocorreu em dimensões subjetivas.

Assim, aponta Colebrook (2015), para resistir politicamente e se opor ao poder é preciso questionar os poderes dentro de cada corpo e fazer revolução nos desejos ainda não organizados. No entanto, não é o sujeito sozinho quem resiste, que percebe as coisas de uma posição externa, observa ela. Colebrook (2015) sugere que para Deleuze e Guattari (1987, 1977) as resistências genuínas não ocorrem na noção do sujeito cartesiano que forma seu pensamento no raciocínio dialético, na suposta distinção de ideias fundamentadas no distanciamento do problema, como se estivesse iluminado por uma clareza teórica/ideológica. Para os filósofos é preciso entender que as mudanças/transformações acontecem em graus de clareza e confusão, lembra Colebrook (2015).

Desse modo, movimentos assim como o *Occupy* (cf. FIGURA 6) se caracterizam como uma reunião de corpos e a resistência política é alcançada na constante mudança e redistribuição de forças. Logo, talvez não existam sujeitos em decisões individualizadas claramente constituídas que ocupam e resistem. O que há são agenciamentos de forças e formação de territórios que levam a devires – essas forças políticas coletivas podem gerar estados de clareza e distinção. Nesse sentido, na educação na língua/linguagem inglesa(s), as práticas de discussão/ação na reunião de corpos na sala de aula (cf. *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*), bem como as discussões que emergem em grupos de estudo assim como o *Identidade e Leitura e*

o *GPELIN* – mencionados em *Delineando modos de Entrada* – formam agenciamentos de forças políticas coletivas numa reunião de corpos. Os desejos de agir que se engendram entre os participantes alunos/pesquisadores/professores podem levar a ações de mudanças nas práticas de pesquisa e de ensino-aprendizagem em uma redistribuição de forças em formações (provisórias) de identificações/subjetividades – o que seria mais difícil de ocorrer sem os movimentos nessas trocas coletivas que direcionam performatividades. As considerações sobre o movimento *Occupy* apontam que as atualizações de formações vagas que transitam no plano pré-pessoal/virtual acontecem na força das interações sociais:

No começo do movimento *Occupy* não havia um corpo, nem mesmo uma massa, mas simplesmente um incômodo e uma sensação de ocupação que era espacial e virtual. O movimento era em parte performativo: ocupar a *Wall Street* não ocorreu no cumprimento de uma tarefa, ao invés disso gerou uma série de tarefas. Se instale em algum lugar e então, isso vai constituir *quem você é* [...] <sup>104</sup> (COLEBROOK. 2015. p.156 – ênfase da autora)

FIGURA 6 – SUBJETIVIDADES E ENUNCIÇÕES COLETIVAS



FONTE: <https://www.theatlantic.com/photo/2011/10/occupy-wall-street-spreads-beyond-nyc/100165/> - Acesso: dezembro 2020.

<sup>104</sup> No original: “In the beginning of the Occupy movement there was no body, not even a mass, but simply a disturbance and a sense of occupation that was spatial and virtual. The movement was in part performative: occupying Wall Street did not occur because of the fulfillment of a task, but instead generated a series of tasks. Install oneself somewhere and then that will constitute who one is [...].”

Colebrook (2015) aponta que Deleuze e Guattari ressignificam o modo de pensar a teoria política, pois não trabalham com a noção de política seguindo uma ideia, justificativa ou decisão, que se compromete com a liberdade, com o mercado, com o indivíduo ou com justiça, mas partem de uma estética que apreende uma qualidade na ontologia de relações internas – que cria espaços de devir que fazem ver/sentir de forma diferente. Assim, ao invés de se deter na política do pensamento emancipatório na missão de desmistificar, informando as massas sobre o que elas deveriam desejar, formam-se eventos de ocupação em que espaços são tomados, e se escrevem cartazes assinados mostrando singularidades. Para tanto, Colebrook (2015) lembra que Deleuze e Guattari – assim como Foucault<sup>105</sup> – insistem que é preciso desacreditar da noção de que há um bom desejo esperando por liberação política. É preciso assumir a cumplicidade com o poder.

No que diz respeito à educação na língua inglesa, os ambientes de sala de aula podem constituir espaços profícuos para o exercício da micro política, para se aprender a existir no desconforto dialógico do estado do meio. O modo como se negociam práticas na língua pode provocar leituras que rompem/desterritorializam assemblagens super codificadas (super valorizadas) e reconfigurar outras assemblagens no olhar mais criativo. Ações aparentemente corriqueiras na sala de aula, assim como o trabalho com um texto (escrito, oral, multimodal), a revisão de um aspecto linguístico gramatical, podem ampliar conexões de afetos/afecções na formação saudável (criativa /reflexiva crítica) de devires e em momentos de crítica reflexiva (PENNYCOOK, 2004) – (cf. Entrada das Orquídeas: *Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem e sinais da colaboração nas cartografias*).

---

<sup>105</sup> Deleuze e Guattari (1977) compartilham com Foucault o descrédito no poder opressor que reprime o “bom desejo” – nos nossos desejos somos cúmplices do poder e o poder também tem seu lado positivo. No entanto, Deleuze e Guattari questionam Foucault ao entenderem que a noção de poder forma relações e pontos de estabilidade, de modo que preferem se referir a desejo, ao invés de poder, pois o desejo não se dobra por relações de organização que geram o *socius*, observa Colebrook (2015), de modo que Deleuze e Guattari argumentam que “para nós as assemblagens parecem fundamentalmente serem assemblagens, não de poder, mas de desejos (o desejo é sempre assemblado) e o poder parece uma dimensão estratificada da assemblagem” (DELEUZE e GUATTARI, 1987 p. 531) / em inglês: “to us the assemblages seem fundamentally to be assemblages not of power but of desire (desire is always assembled), and power seems to be a stratified dimension of the assemblage”

Para tanto, para exercer a micro política, as práticas de sala de aula precisam promover o exercício do pensamento decolonial. Nessa visão, o *status* do inglês como língua global não é negado na formação para o trabalho, mas é revisado em questionamentos de formações maquinicas que impõem verdades sobre língua homogênea, sobre falante ideal, sobre proficiência, sobre o que significa ser um profissional bem sucedido. Essas formações podem ser confrontadas no exercício do pensamento *pós-abissal* (SOUSA SANTOS, 2007, 2018), em práticas *de-linking* (MIGNOLO, 2007) decolonizando ontoepistemologias de modo que outros princípios, outras noções de conhecimento, outras políticas, outras economias, outras éticas possam ser afirmadas, no modo ecológico (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Ou seja, a educação curricular deve ajudar a sustentar as perturbações das identidades, assim como propõe Tomaz Tadeu da Silva (2000), bem como ajudar a formar espaços para as singularidades subjetivas, como indicam Guattari e Rolnik (1996), sem desejar obstruir a imanência/formação de devires, uma vez que os devires são espaços onde afetos/*affectus* se formam engendrando a criatividade e a transformação. Nesses movimentos, é mister considerar criticamente – em atitude adulta – as formações de desejo (BIESTA, 2019), no exercício de compreender as forças que o engendram e as relações que podem causar em dimensões individuais e coletivas. Destarte, a proposta de existir no meio termo, de forma responsável, deve exercitar a *crítica liminal* (STEIN, 2017) que não nega a modernidade, mas se esforça para não se submeter aos seus comandos arbitrários. Nesse sentido, a crítica liminal assume a existência nas tramas da modernidade, mas busca a expansão de referenciais já existentes.

Nesse quadro, nas perspectivas pós-estruturalistas/decoloniais, os entendimentos apontam que é preciso expor e também interromper identificações e subjetividades que se mostram violentas (MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Para tanto o trabalho com a língua inglesa deve considerar possibilidades de aprendizado em formação/atribuição de sentidos que atentem para a existência nas complexidades. Dessa maneira, é necessário pensar em formas de interrupção que valorizem modos diferentes de ser em performances na língua, mas sem negar a cumplicidade com a modernidade e a impossibilidade de se livrar dela (ANDREOTTI, (2013). Nessa realidade, é necessário empreender aprendizados para desinvestir



das práticas coloniais buscando alternativas locais, sempre no engajamento em postura crítica e auto reflexiva.

Dessa forma, é possível fazer epistemofagia das imposições coloniais de conhecimento/realidade (JORDÃO, 2019a; b). O caminho para transitar nos entrelaçamentos nada simples que se formam nas condições pós-modernas de existir alimentadas/tencionadas pela modernidade/colonialidade pode levar a um exercício que Jordão (2019) chama de epistemofágico. Nesse exercício, o processo é o de digerir a “comida” colonial preparada na cozinha da modernidade aproveitando os nutrientes que esta comida possa conter e descartando o que é resíduo. Desse modo, é possível perturbar formações de identidades/subjetividades que se mostram invasivas, injustas, predatórias que isolam o sujeito da conexão com o outro – humano e não humano – e quebram vínculos afetivos que promovem a existência solidária com o mundo social e natural.

No que se refere à sala de aula de língua inglesa, é parte da ação epistemofágica colocar na mesa os elementos que engendram assemblagens em formações maquinicas de desejos, expondo-os. É preciso mostrar de que modos essas formações podem favorecer visões de sucesso em individualidades egocentradas e que se ligam aos interesses do capitalismo neoliberal. É necessário mastigar/digerir (falar sobre/discutir, abrir o jogo com os alunos) esses elementos nas suas assemblagens, ajudando a ver que os processos de aprendizado podem acomodar políticas educacionais que favorecem noções de sucesso individual na perspectiva do *status quo*. Então, é possível tomar decisões coletivas sobre o que, nessa mastigação, pode ser usado como nutriente e o que deve ser eliminado, no contexto de prática específico; “sem esquecer que nem tudo, poderá, necessariamente, ser separado com muita clareza: é preciso contar com possíveis dores de barriga, indigestões e outros efeitos colaterais” (JORDÃO, 2019 a).

Para o professor, particularmente, o exercício epistemofágico vai mostrar pontos em que o ensino e aprendizagem direciona as cartografias da sala de aula nas formações de subjetividades sobre língua/falante, sobre o que significa formar para ser profissional. Nas práticas da língua, essas articulações se refletem nas metodologias, na escolha do material didático, nas formas de avaliação, no modo como se lida com o ensino-aprendizagem – Como espaços de formação criativa/crítica reflexiva, em experiências em constante transformação? Ou como

ações controladas, em expectativas de resultados que servem para preencher tabelas estatísticas? Logo, o exercício de mastigar/ruminar as imposições modernas/coloniais pode confrontar as produções de subjetividade de massa expondo os arranjos nada inocentes que determinam modos de ver a língua, o falante, bem como de conceber visões de conhecimento para ser profissional/trabalhador.

A despeito da inegável submissão da educação à modernidade /colonialidade, as salas de aula de língua/linguagem inglesa(s) podem ser *loci* para aprendizados na valorização de subjetivações singularizadas. Assim, como evidencia Canagarajah (2014), os aprendizados no conhecimento procedural, por moleculares que possam parecer, se configuram em espaços para desestabilizações. Nesses espaços, as identidades e subjetividades em formações maquínicas do *status quo* são confrontadas em ações micro políticas, nas cartografias que envolvem dimensões do desejo (GUATTARI e ROLNIK, 1996). A visão de conhecimento procedural, que propõe aprender com e não aprender sobre, indica ser possível empreender práticas de aprendizado colaborativo que estimulam a formação de devires da forma crítica e criativa, em formas de ser responsável no mundo (BAKHTIN, 2017) – (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Nesses direcionamentos, as práticas de sala de aula valorizam as formas de aprender dos alunos, nos sentidos que estes constroem, nos modos singulares de falar inglês, ao mesmo tempo que instigam questionamentos sobre imposições de realidade e de ser (sujeito). É uma visão que implica conceber o ensino e aprendizagem de inglês como práticas de letramento. Logo, as discussões trazidas até agora se alinham à noção de múltiplos letramentos (MASNY, 2012, 2010; MASNY e COLE, 2012), para a qual as formações de sentido se fazem enquanto processos de leitura intensiva e imanente – essas leituras são produtivas porque engendram experiências contínuas nas dimensões críticas e criativas e não porque desenvolvem conhecimentos compreendendo e interpretando o mundo/as realidades.

## FILOSOFIA DA LINGUAGEM E LETRAMENTOS

As discussões na filosofia da linguagem evidenciam a não neutralidade das práticas da/na língua e expõem que falar/aprender inglês envolve aspectos relacionados à constituição do sujeito, em como alguém se vê/age no mundo. Desse modo, o ensino e aprendizagem da língua é compreendido como letramento. Relacionar práticas de aprendizado a letramento não é algo novo e pode envolver diferentes concepções de realidade, de conhecimento e de sujeito; ou seja, envolve ontoepistemologias.

Dentre as visões mais correntes, letramento pode ser visto nos modelos autônomo e ideológico, assim como apontam as discussões empreendidas por Brian Street (1984). No entanto, há outras perspectivas de conceber letramento, e com isso, outras formas de compreender conhecimento/formações de sentido nas práticas em língua/linguagem inglesas. Uma dessas visões é a concepção pós-estruturalista de Múltiplos Letramentos (MASNY e COLE, 2012; 2009; MASNY, 2010) que entende letramentos a partir das compreensões de Deleuze e Guattari sobre as formações de sentido como processo de leitura intensiva e imanente<sup>106</sup> que se engendra em multiplicidades de conexões de afetos/*affectus* em assemblagens. Sobre isso, este espaço teve o propósito de apresentar a visão pós-estruturalista de letramento que embasou a pesquisa. Para tanto, iniciei revisando<sup>107</sup> características dos modelos autônomo e ideológico de letramento para então conectar a visão de Múltiplos Letramentos.

### *Letramento no empirismo transcendente*

No modelo autônomo as práticas de letramento se concentram nas habilidades de leitura e escrita como aquisição e no processamento de informação. Nessa noção, os aprendizados são compreendidos na visão binária, fixa, que

---

<sup>106</sup> Os conceitos de leitura intensiva e imanente estão revisados ainda nesta entrada.

<sup>107</sup> Nesta tese, o objetivo não foi o de fazer uma análise exaustiva sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento e sim revisitar algumas características dos dois conceitos como pontos de ligação para as compreensões da visão de letramento que se conecta à ontologia pós-estruturalista da pesquisa. Para referências mais aprofundadas sobre as noções de letramento autônomo e ideológico ver (Street, 1984) e Masny e Cole (2012).

determina letrado/não letrado, em processos em aquisição e dependem da valorização do texto impresso e de práticas monitoradas dentro da escola (STREET, 1984). A visão autônoma “é impregnada no pós-positivismo, o qual deriva suas tradições das ciências naturais, em desejos por replicação, controle tipo laboratorial, resultados generalizáveis e apelos universais”<sup>108</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.22). Esta concepção de letramento, observam Masny e Cole (2012), fundamenta muitos estudos na linguística aplicada em bases psicolinguísticas. Mais especificamente, no que diz respeito às práticas da língua (inglesa), as convicções sobre o aprendizado no controle racional (autônomo) do pensamento priorizam a representação, na imitação de modelos de pronúncia e no aprendizado de estruturas da gramática. Nessa esteira, as práticas de leitura se fazem no processamento de informações factuais e da escrita na reprodução de modelos textuais. No paradigma autônomo os aprendizados de inglês tendem a acontecer no apoio do LD (cf. Entrada dos Girassóis).

Por sua vez, do ponto de vista ideológico, as noções de letramento se afirmam como alternativas para superar o modelo autônomo. A visão ideológica prevê que as práticas de aprendizado se fazem em relações mais amplas que a compreensão de mecanismos linguísticos estruturais e buscam se relacionar com a vivência social na língua como discurso nas produções de conhecimentos. Logo, na perspectiva ideológica as práticas de letramento buscam ir além das paredes da sala de aula e os aprendizados são situados no tempo e espaço, em termos sociais, culturais e políticos, na valorização das formações locais de sentido e das diversidades linguísticas e culturais. Dessa forma, se estende a noção de letramento para além da leitura e escrita com atenções para a multiplicidade semiótica que envolve a expressão oral, gestual e linguagens multimodais (em meios visuais, de mídia, impresso, etc.) – (STREET, 1984; MASNY, COLE, 2012).

Na visão ideológica, as noções de letramento produziram diversas identificações e linhas de abordagem. Dentre os destaques estão os estudos em Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2008); os Novos Estudos de Letramento (NLS); (BARTON, HAMILTON; IVANIC, 2002, STREET, 2003) e a teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP; 1996; COPE e KALANTZIS, 2009,

---

<sup>108</sup> No original: “steeped in postpositivism which derives its traditions from the natural sciences with its desires for replication, laboratory-like controls, generalizeable results and universal appeal”

2000). Essas concepções alinham objetivos na identificação do sujeito e das realidades nas estruturas ideológicas de poder. Desse modo, enfatizam o aprendizado transformativo na visão de emancipação do sujeito com base em estudos socioculturais e na pedagogia crítica partindo de abordagens “informadas pelo modelo humanista [o qual] enfatiza a busca por autonomia, na agência e na interação do aprendiz com o ambiente”<sup>109</sup> (MASNY e COLE, 2012, p. 23). Ademais, no modelo ideológico a tecnologia digital assume particular significância emergindo como novo espaço de letramento (MASNY e COLE, 2012). Bastante popular no campo da Linguística Aplicada, a teoria dos Multiletramentos é referência do modelo ideológico e se destaca pela ênfase na pedagogia do *design* e pelo componente digital, de modo que identifica os aprendizes como *designers* de textos multimodais em meios semióticos – de áudio, espaciais, gestuais e linguísticos – para construir e negociar sentidos.

Para Masny e Cole (2012), embora as visões ideológicas tenham avançado o modelo autônomo, elas ainda se estabelecem na formação de letramento como conceito estático. Dessa forma, para os acadêmicos, tanto no modelo autônomo como no ideológico, os sentidos são entendidos como construção no *empirismo transcendente*. O conceito de empirismo transcendente, já revisado nesta Entrada (cf. *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*), se refere aos modos de experimentar a realidade que estaria em dimensões que a transcendem – dimensões externas ao sujeito. Nessa visão, os sentidos se fazem em referenciais de representação, sempre com o apoio de modelos para acessar realidades que já estão prontas – transcendendo o sujeito que deve se esforçar para apreendê-las, de modo que os aprendizados devem estar voltados para o conhecimento do mundo diretamente como é dado, ou experimentado.

Na perspectiva do empirismo transcendente as práticas pedagógicas são empreendidas na aplicação de passos pré-determinados para guiar o ensino-aprendizagem na expectativa de resultados. Nessa característica, as visões de letramento trabalham práticas sociais (assim como as veiculadas em noções de língua), mas ainda o fazem em perspectivas super codificadas - super valorizadas – que atuam em regimes de verdade, na lógica do pensamento arbóreo. A lógica

---

<sup>109</sup> No original: “informed by the humanist model [which] stresses the autonomy, agency and interaction of the learner with the environment”

arbórea super codifica/super valoriza estruturas na noção de que o objeto/conhecimento fica retido na mente, pois “na linguística e na psicanálise o objeto é um inconsciente representativo, cristalizado em complexos codificados”<sup>110</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 12).

Logo, o modelo arbóreo de letramento celebra a forma linear, homogênea – super codificada – de conduzir e avaliar os aprendizados escolares. Esse modelo predomina na visão moderna de educação. Uma vez ensinados da mesma forma, os alunos que fazem parte de um grupo/turma devem demonstrar a capacidade na produção de sínteses dos aprendizados. Dessa maneira, são avaliados em critérios iguais e os resultados, geralmente computados em valores numéricos, vão dizer se determinado aprendizado/letramento se concretizou ou não. Nesse modelo, não há muito espaço para considerar singularidades em respostas dialógicas, como diria Bakhtin. Desse modo, se os resultados dos aprendizados mostram conexões muito diferenciadas do que foi ensinado, ou se não mostram conexões com o que foi ensinado no tempo pré-determinado, o modelo arbóreo do empirismo transcendente não considera formas de avaliar modos de aprendizado não previstos no traçado escolar.

Para Masny e Cole (2012), as duas concepções de letramento, a autônoma e a ideológica, se conectam à lógica arbórea do traçado e reprodução. Traçado, nas compreensões deleuzoguattarianas se opõe à noção de cartografia rizomática e remete a reproduções de visões de realidade, como em exercício de decalcomania (cf. Entrada das Orquídeas). Enquanto o traçado trabalha na lógica da reprodução, o pensamento rizomático trabalha a modificação nas multiplicidades de conexões dos afetos/*affectus*. Masny e Cole (2012) apontam que os modelos de letramento autônomo e ideológico são preferidos pelas instituições na perspectiva de controle dos aprendizados e são aplicados de forma determinada – não casual – nas políticas e currículos escolares, em eixos estruturantes que já vêm prontos para os professores e seus alunos. Portanto, na visão institucionalizada, os letramentos tendem a compor assemblagens de sistemas fechados – traçados – que fixam categorias de conhecimento para organizar a vida (MASNY e COLE, 2012).

---

<sup>110</sup> Em inglês: “*In linguistics as in psychoanalysis, its object is an unconscious that is itself representative, crystallized into codified complexes*”



Assim, observam Masny e Cole (2012), de forma análoga ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento também não se move da visão binária letrado/iletrado na qual, na maioria dos casos, o sujeito cartesiano está no centro. Nessa perspectiva, o sujeito individual é visto como agente das formações de sentidos, que detém (ou deveria deter) controle sobre suas ações/agências e voz, pois nessa visão é o sujeito sozinho quem faz/pensa/aprende. A consequência da noção no sujeito centrado é ver o leitor como *agente* independente nas formações de sentido – em produções em *meaning making* – de modo que a visão de agência traz a ênfase para o que as pessoas fazem nas práticas de letramento e no fato de que são *designers* agentivos de futuros sociais.

Nessa ótica, nos dois modelos, o autônomo e o ideológico, letramento é visto na ênfase do produto final em que os aprendizados seguem uma progressão de letrado para iletrado (MASNY e WATERHOUSE, 2011). Assim, ao analisar os diversos enfoques nas abordagens com base no letramento ideológico que se propõe superar o modelo autônomo considerando aspectos socioculturais, socioconstrutivistas, na pedagogia crítica, Masny e Cole (2012, p.24) questionam: “Em que extensão nós nos movemos do mundo binário letrado/iletrado? Qual é o papel da subjetividade?”<sup>111</sup> nessas visões de letramento. Entendendo que as ontologias cartesianas não enfrentam essas questões, Masny (2012, 2010) e Masny e Cole (2012, 2009) propõem a concepção de Múltiplos Letramentos no argumento de que é necessário e possível superar a visão de letrado/iletrado considerando as subjetividades nos processos de aprendizado. No intento de apresentar a concepção de ensino e aprendizagem da/na língua/linguagem que orientou o estudo da pesquisa, em seguida reviso a teoria de múltiplos letramentos.

### *Múltiplos Letramentos – o empirismo transcendental*

Trazendo uma concepção pós-estruturalista de letramento, Diana Masny (2012, 2010) trabalha a Teoria dos Múltiplos Letramentos (*Multiple Literacies Theory*) – (MLT) – formulada com base no conceito deleuzoguattariano de *empirismo transcendental*. Tendo sido já revisado nesta Entrada (cf. *Subjetividades:*

---

<sup>111</sup> No original: “To what extent have we moved away from the binary world of literate/illiterate? What is the role of subjectivity?”

*enunciações coletivas e devires*), o conceito de empirismo transcendental é retomado aqui e compreende os sentidos como formações em imanência, nos movimentos, conexões/desconexões de afetos/*affectus* no pensamento rizomático. Masny observa que a MLT não tem o objetivo de superar as concepções de letramento existentes, mas se apresenta como uma perspectiva diferenciada de letramento.

Ao invés de conceber os sentidos como exercício de captura do mundo dado, a visão de múltiplos letramentos entende que as realidades se constituem em letramentos enquanto processos de leitura<sup>112</sup>, mais especificamente, como “processos de leitura do mundo e de si mesmo”<sup>113</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.26). Esta visão de leitura envolve o uso de conceitos interligados formulados por Deleuze e Guattari: rizoma, afetos/afecções, cartografia, desterritorialização/reterritorialização, imanência, assemblagem e empirismo transcendental. Conceitos na visão deleuzoguattariana, lembra Masny, não são fixos e devem ser usados como ferramentas em uma caixa que você abre e toma o que pode ajudar em determinada situação, de forma que os conceitos são criados para responder a problemas na vida, local e globalmente.

Sendo entendidos de forma rizomática, os múltiplos letramentos estão implicados no conceito deleuzoguattariano de cartografia<sup>114</sup>. A cartografia rizomática integra linhas de fuga/devires que desestabilizam sistemas arborescentes e evidencia possibilidades em um sistema aberto e complexo – em conexões de multiplicidades (cf. Entrada das Orquídeas). Desse modo, a cartografia mostra como letramento pode ser concebido como formação de multiplicidade relacional e como a

---

<sup>112</sup> Na MLT, a noção de letramento enquanto processo de leitura (do mundo e de si mesmo como texto) substitui termos que trazem a noção de fixidez, assim como, aprendizado, conhecimento, aprendiz/aluno. Logo, Masny prefere se referir à leitura ao invés de aprendizado/conhecimento; a leitor, ao invés de aluno/aprendiz. No entanto, mesmo tomando a MLT como referência, eu reconheço que não deixo de usar essas noções já consagradas em relação às práticas curriculares na língua inglesa.

<sup>113</sup> No original: “*processes in reading, reading the world and self*”

<sup>114</sup> O conceito deleuzoguattariano de cartografia também embasa esta pesquisa nos caminhos que direcionaram o estudo trazidos na Entrada da Orquídeas. Naquele espaço o conceito de cartografia está revisado. Aqui é possível dizer que cartografia é um conceito tomado da noção tradicional da geografia, mas totalmente ressignificado por Deleuze e Guattari no olhar de movimento, de formação contingente, em infinitas possibilidades de sentidos, a depender das entradas (e saídas) que (des)fazem conexões influenciadas por quem, quando, por que, adentra os territórios e produz mapeamentos.

educação pode ser transformada na noção de letramento. A cartografia rizomática responde às perguntas: o que a leitura faz, o que ela produz, como ela funciona (MASNY e COLE, 2012).

Na visão cartográfica deleuzoguattariana, a MLT é uma teoria porque tem uso prático e se caracteriza como *não fixa*. Logo, não se trata de uma teoria para ser aplicada na previsão de resultados. A noção de que a realidade não é dada, não tendo existência independente de quem a experimenta, ou pensa sobre ela, faz com que a MLT seja usada, não aplicada. Dessa maneira, observa Masny (em Masny e Cole, 2012), assim como acontece com os conceitos, a MLT deve funcionar como uma caixa de ferramentas cujos itens podem ser utilizados para o fim que se desejar, do modo como cada espaço de prática pedir. Ou seja, a MLT forma mapeamentos/cartografias únicos e, dessa forma, não estabelece previsões, não forma resultados finais, não forma dados a serem replicados. Dessa maneira, o único elemento estável da MLT é a sua ontoepistemologia pós-estruturalista, no mais, os conceitos que ela traz são passíveis de serem revisados, recolocados, multiplicados, de acordo com cada *locus* de prática. Portanto, nesta pesquisa, a MLT foi utilizada para compreender e empreender práticas de letramento nas realidades do *locus* onde os registros empíricos foram gerados no trabalho em colaboração (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Enquanto nos modelos autônomo e ideológico de letramento concebidos no paradigma do *empirismo transcendente* o sujeito experimenta as realidades pré postas, na visão dos Múltiplos Letramentos no conceito de *empirismo transcendental* a vida é experimentada em formação de devir – em constante transformação. Isso significa que a experiência não é um evento atribuído ao sujeito pensante autônomo, não está firmada no controle individual, e não é fixa, antes engendra mapeamentos de letramentos que são múltiplos, moventes e não lineares. Assim, a experiência (com o mundo) não se forma em representações, em referenciais de fundamentação.

Masny (em Masny e Cole, 2012) observa que a representação limita a experiência com o mundo como é conhecido, não como o mundo poderia ser. Ademais, a representação também considera que há um objeto presente que tem um significado. Para trazer um exemplo do aprendizado de inglês, na visão de

representação procura-se o sentido da língua em um determinado recorte de regra gramatical ou de modelo linguístico – O que esse modelo representa? Representa a língua? Que língua? A representação e a interpretação como expectativa de desvelar o real habitam no mesmo terreno. Procurar pelo sentido da língua nos recortes linguísticos e gramaticais é procurar por interpretação definitiva. Para Deleuze, o mundo não é para ser interpretado, de modo que é irrelevante perguntar o que algo significa; é preciso perguntar o que esse algo faz, que transformações – devires, novas percepções – produz.

O exercício de conexão em multiplicidades no empirismo transcendental conecta a visão de múltiplos letramentos ao que Menezes de Souza (2011) conceitua como Letramento Crítico Redefinido no *ler se lendo*. As compreensões levantadas pelo acadêmico indicam que as multiplicidades de conexões nas práticas de múltiplos letramentos devem levar à aprendizados questionadores que alcancem a dimensão das genealogias – das razões que formam as nossas convicções – em análises constantes das realidades que nos constituem “inclusive de se analisar as formas como fazemos essas análises. É a isso que me refiro quando insisto no que chamo de ‘ler-se lendo’” (MENEZES DE SOUZA, 2019c p.19). Os entendimentos trazidos por Menezes de Souza (2019, 2011) evidenciam que a atitude questionadora faz parte das formações criativas e críticas nas práticas de múltiplos letramentos não apenas engendrando devires, mas também problematizando devires/desejos (BIESTA, 2019, 2018), o que é crucial para visões educacionais comprometidas com a decolonialidade na ética da existência responsável (BAKHTIN, 2017), nas resistências ao viver indolente (SOUZA SANTOS, 2002). Nesse exercício, observa Menezes de Souza (2019b, p. 169), se pratica um tipo de conscientização como Paulo Freire pensou a reflexão, como constante questionamento, não como “um conceito psicanalítico, um estágio psicanalítico”.

Distanciado da noção de representação, ao contrário do empirismo transcendente, o empirismo transcendental concebe o sujeito descentrado – que se torna parte de assemblagens – mutantes. Em formações de múltiplos letramentos os contatos nas assemblagens se formam em diferentes afetos/*affectus* que conectam elementos: humanos e não humanos, reais e virtuais, nas linguagens (de diferentes signos digitais, gestos, palavras, modos de falar, escrever, bem como nas experiências, lembranças, memórias visuais, sonoras, olfativas, que (re)formulam percepções, ou em modos de se tornar – devir – no mundo (MASNY, 2010).

Para além de compreender as formações de experiências/transformações enquanto processos contínuos de devir, a visão da MLT se mostrou promissora para os objetivos propostos na pesquisa por conceber a visão crítica em uma perspectiva produtiva oposta à visão emancipatória de educação. Na perspectiva deleuzoguattariana de letramentos, a sala de aula é compreendida como um espaço híbrido, de assemblagens complexas onde as subjetividades se relacionam de diferentes modos: em convivência, em sobreposição e em contradição, em práticas de formação/atribuição de sentidos. Nesse entendimento de formação de relações não se justifica impor ao professor a posição de iluminador de consciências na missão de libertar os alunos. O professor pode/deve atuar, assim como sugere Canagarajah (2014), como formador de espaços para que sentidos sejam formados/atribuídos na língua sem, no entanto, tomar para si a tarefa de libertar as consciências (GARCIA, 2002).

Assim, de um lado esta pesquisa relaciona as formações maquínicas capitalistas com visões de letramento de resistência a acontecer em formas de leitura criativa/crítica do mundo e de si no mundo – em formações de experiência. O estudo da pesquisa discute/argumenta que, do ponto de vista pós-estruturalista/decolonial, os processos de leitura devem atentar para os engendramentos maquínicos capitalistas que se mostram aliados de perspectivas modernas coloniais de educação na formação de subjetividades e comportamentos. Logo, nos aprendizados da/na língua/formação profissional, esses engendramentos devem ser expostos nos seus *loci* de enunciação coloniais, nos seus efeitos de opressão e de violência (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais* e Entrada das Bromélias). De outro lado, porém, as ontoepistemologias da pesquisa não propõem que as práticas de sala de aula devam ter a missão libertária de livrar os alunos da cultura comercial do capitalismo. Antes, os múltiplos letramentos formam meios para compreender as formações de assemblagens que produzem comportamentos, ações performativas na língua/linguagem/discurso. Nessa visão, o professor trabalha *com* os alunos formando/atribuindo sentidos, e não mostrando como são as realidades, uma vez que “os estudos Deleuzianos de letramento não reificam a subjetividade dos professores em letramento anticapitalista, em práticas

de repulsão à invasão comercial”<sup>115</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.5), pois não projetam os professores como salvadores. Assim, a visão de múltiplos letramentos propõe um tipo de resistência em *política menor* (DELEUZE e GUATTARI, 1987, 1977), que se forma em dimensões subjetivas, nos intercâmbios entre enunciações coletivas em devires.

### *Múltiplos letramentos – experimentação em leituras*

Na MLT letramentos são experiências em leituras. Ler o mundo e a si próprio leva a transformações. Leituras formam conexões/desconexões de assemblagens. No entanto, esta noção de leitura não antecede chegadas, não se debruça em expectativas sobre os aprendizados como resultados. Para a MLT as transformações são contínuas, *nos processos* – o que importa são os percursos, pois é nos trajetos que as transformações acontecem. Masny e Waterhouse (2011) argumentam que a visão de leitura (do mundo e de si) – e de experiência – na MLT se diferencia de pedagogias que compreendem a transformação como produto final. Portanto, as acadêmicas observam que a MLT faz uma quebra distinta com discursos de emancipação “mantendo que como as transformações vão se atualizar não pode ser previsto”<sup>116</sup> (MASNY e WATERHOUSE, 2011, p.290).

Assim, atribuindo relevância aos processos, a ontologia deleuzoguattariana considera a leitura em duas dimensões que são inseparáveis: a intensiva e a imanente. Nessas faces os sentidos se formam como um evento, um acontecimento, em devir. São instâncias completamente interligadas, de modo que definir suas delimitações é impossível e inútil. Dessa forma, na sequência elas são retomadas em certa separação, mas compreendidas nas características que engendram e não como formações individualizadas.

Ler no modo intensivo envolve ler de forma disruptiva – crítica. É onde acontecem rompimentos nas relações maquínicas dentro e através das assemblagens e que levam a indagações que surgem do interesse do leitor. Nessa dimensão crítica e intensiva da leitura “as forças cognitivas, sociais, culturais e

---

<sup>115</sup> No original: “*Deleuzian literacy studies does not reify the subjectivity of ant-capitalist literacy teachers, fending off their practice against comercial invasion*”

<sup>116</sup> No original: “*by maintaining that how transformations will actualize cannot be predicted.*”



políticas estão em funcionamento”<sup>117</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.75), fazendo com que nos letramentos a leitura produza rupturas nas relações de afetar e de ser afetado. Nessa ação, leitura é devir, pois Deleuze propõe que “numa forma intensiva de leitura ‘algo se passa ou não. Não há nada para explicar, nada para entender, nada para interpretar”<sup>118</sup> (ibid.75). Como exemplo, em uma aula de inglês determinada prática foi planejada para o aprendizado dos verbos no *Simple Past*. Quando o leitor/aluno (um texto/uma máquina desejante<sup>119</sup>) entra em relação com a atividade de correção de exercícios (um texto/uma máquina assignificada) se formam assemblagens complexas cujos potenciais de atualização não podem ser previstos. Engendram-se leituras críticas/desruptivas que se atualizam e produzem máquinas significativas. Este é o efeito que faz surgir questões do interesse do sujeito/leitor.

Trago a seguir exemplos do que considero formações em leitura intensiva. Os pronunciamentos/enunciações poderiam fazer parte da Vinheta: camomila (cf. Entrada das Orquídeas), pois constituíram os acontecimentos/eventos naquelas aulas onde trabalhamos o *Simple Past*. No entanto, me pareceu oportuno trazê-los aqui, para evidenciar as dimensões de letramento como leitura: (na voz dos alunos) “*por que às vezes usa o verbo auxiliar – did – e às vezes não precisa?*” / “*posso dizer: Did you was at home on the weekend?*” / “*por que soa estranho dizer: Did you went to the beach last summer?*”. Ou: “*preciso aprender todas essas regras para falar inglês*” / “*se a forma correta é Did you go to the beach? por que ouço - em filmes, vídeos, etc, - as pessoas falarem “You went to the beach yesterday? como se fosse correto!”* O modo intensivo de leitura sugere que a vida tem um poder de

---

<sup>117</sup> Em inglês: “*cognitive, social, cultural, and political forces are at work*”

<sup>118</sup> Em inglês: “*“an intensive way of reading ‘something comes through or it does not. There is nothing to explain, nothing to understand, nothing to interpret”*”

<sup>119</sup> Conforme já pontuado nas discussões sobre subjetividade, para Deleuze e Guattari o sujeito não é formação individual, antes se constitui em formações de desejos, em enunciações coletivas, conceituada pelos teóricos como maquinicas. Assim, os sujeitos se tornam máquinas desejantes, as “máquinas desejantes (máquinas produzidas na assemblagem) assumem e nesse momento trazem a potencialidade de devir” (MASNY e COLE, 2012, p.89) / em inglês: “*desiring machines (machines produced in the assemblage) take over and this moment provides the potentiality for becoming other.*”

ruptura em formas de afetar e de ser afetado que contribui para a complexidade de proliferar relações maquínicas rizomáticas (MASNY e COLE, 2012).

O momento da(s) aula(s) em que as enunciações dos alunos foram capturadas era a correção de uma série de exercícios no modelo de repetição no *workbook* com o objetivo de fixação das regras do passado simples. O que pode ter provocado essas leituras intensivas? Teria sido o volume de repetição nos exercícios os desencadeadores das indagações? O desejo de aprender inglês? O receio de não aprender adequadamente a língua para a formação profissional? Que rupturas/noções críticas podem ter acontecido aqui? Teria o leitor/aluno desconfiado que talvez o inglês do livro (LD) não retratasse toda a verdade sobre a língua, de modo que o LD poderia ser questionado? Essas rupturas podem formar assemblagens ainda mais distanciadas, gerando conexões com elementos ainda mais imprevisíveis (Cf. Entrada das Orquídeas – Vinheta: *Camomila*).

Já na dimensão imanente a leitura que acontece de forma intensiva, intempestiva e desruptiva faz conexões/desconexões nos afetos/*affectus* podendo gerar transformações em devires. Da mesma forma que na dimensão intensiva não há como prever quando, onde, como, as rupturas e novas conexões podem ocorrer (MASNY e COLE, 2012). É o momento em que, inesperadamente, se pensa em algo, se estabelece alguma relação imprevisível na leitura – que leva a transformações. Claire Colebrook (2002) analisa a imanência na visão deleuziana lembrando que temos a necessidade de pensar, e que o pensamento surge de fora, de conexões, de modo que o evento do pensamento se engendra para além da autonomia da escolha – o pensamento *acontece*. Isto porque há formações que são pré-pessoais – coisas que ouvimos, lemos, vemos, mas que ainda não se atualizaram subjetivamente e que podem formar conexões intempestivas.

Ademais, o poder da imanência vem associado à dimensão de transformação (em devires) também como ação criativa. O que pode ser conectado na sequência nos afetos/afecções não é possível prever. Se retomados ainda mais uma vez, os exemplos da correção dos exercícios na prática do *Simple Past* permitem indagar que ações podem ter sido tomadas pelos alunos a partir daquela aula na qual atenções foram produzidas sobre as complexidades das regras no uso adequado dos verbos no passado simples. Teriam sido geradas decisões de prestar mais atenção às explicações / de se dedicar mais no trabalho com os exercícios do

*workbook* / de procurar por explicações adicionais / de ignorar aqueles exercícios repetitivos / de (não) acreditar que é possível aprender a língua (daquela forma)? Indagações dessa ordem assumem importância quando as práticas da/na língua são compreendidas como textos. Como tal, devem considerar fatores de subjetividade, assumindo que os aprendizados provocam leituras e ações performativas e que são processos rizomáticos – imensuráveis e escapam o controle.

Na perspectiva da MLT, a leitura como processo imanente é um *evento* que segue seu curso mesmo quando o que está – ou parece estar – acontecendo é um estudo controlado de aspectos gramaticais da língua. Nas leituras na aula sobre o *Simple Past*, as questões que surgiam faziam parte de formações pré-pessoais, sem significado individual, que estavam “guardadas” como noções de que a língua tem regras estruturantes, de que falar inglês depende da compreensão/aprendizado dessas regras, etc. Uma vez colocadas/retomadas em um local e espaço particular, essas formações pré-pessoais foram atualizadas, desta vez operando em uma assemblagem relativamente distinta (a sala de aula, a professora, os colegas, a perspectiva da avaliação que se aproximava, a máquina social que diz ser necessário falar inglês para o sucesso profissional, etc.).

Para Deleuze há duas maneiras de se relacionar com a leitura (do livro/texto o mundo/nós mesmos): como objeto que guarda significados, ou como evento que engendra sentidos. No primeiro caso, a leitura se faz na concepção *interpretativa*, que nos leva a buscar representações. A interpretação coloca o sujeito individual no centro como um pensador autônomo e está relacionada ao desejo de encontrar sentidos supostamente ocultos no texto. O leitor deseja racionalizar sua interpretação no essencialismo – busca por essências que justifiquem sua interpretação – desse modo “quer explicar a interpretação, mas também trazer justificativa da interpretação”<sup>120</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.82). Nesse caso, o exercício é o de questionar o texto fazendo anotações, buscando por conjuntos de significantes, tentando compreender tudo o que se acredita que o texto contém. Nessa visão, se tomada como texto, a língua inglesa deve ser lida/aprendida na representação de referenciais (linguísticos e discursivos) homogêneos – o inglês X ou Y. Busca-se então a compreensão que explica as regras da gramática, o

---

<sup>120</sup> No original: “*The reader wants to explain the interpretation but also to provide justification of the interpretation*”

aprendizado de possíveis modelos de se comunicar em determinado contexto, o jeito certo de falar/pronunciar a língua, de interpretar um texto. Neste caso, as dimensões de intensidade e imanência tendem a estar sob intenso controle.

A outra maneira de se relacionar com a leitura (a maneira assumida na MLT) envolve a formação de eventos, em *sentir* – reagindo a algo/texto – como se o texto fosse uma máquina assignificada. Masny e Cole (2012) lembram que, para Deleuze, sentido/*sense* é virtual, um evento que emerge, que é ativado quando palavras, signos são atualizados *in situ* e quando há ação de interesse. A linguagem dialógica compreendida nas visões bakhtinianas e deleuzoguattarianas exemplifica/evidencia a língua/linguagem da dimensão virtual do sentido, porque se constitui em conexões mais amplas que a dos elementos materiais.

O sentido/*sense* (na dimensão de experimentar) não expressa o que algo é, mas o seu poder de vir a ser/devir. Neste caso, não há o que explicar, entender, interpretar, de modo que as perguntas são: funciona? Como funciona? Como funciona para você? O que acontece, diz Deleuze (1998), é o fluir de elementos como uma corrente elétrica, formação de relações de correntes, contra correntes, redemoinhos, com outros fluxos que podem envolver afetos/afecções de diferentes ordens: palavras, erotismo, dinheiro, política, e assim por diante. Nessa visão, novamente tomando a língua inglesa como texto, na leitura/devir as relações são com a língua enquanto discurso em formação/atribuição de sentidos. As práticas na língua são dialógicas; são respostas ao mundo, a nós mesmos. O enfoque não é como a língua funciona, em um sistema abstraído da prática, mas sim como os discursos/as palavras de ordem funcionam, do que fazem em nós, como nos levam a performar a existência. As formações de intensidade e imanência estão soltas/livres neste caso.

### *Múltiplos Letramentos – leitura do mundo e de si como texto*

Na MLT, as leituras do mundo e de si como texto estão interligadas, mas se distinguem. Ambas acontecem no plano virtual e se atualizam; são formações intensivas e imanentes – produzem críticas, rupturas, de forma intempestiva e no interesse do leitor. Enquanto formações intensivas e imanentes as leituras se engendram nas conexões nas assemblagens e não na apreensão de realidades que

já existem – supostamente externas ao leitor, portanto, na imanência não é possível prever de que modo, ou quando essas leituras podem ocorrer.

A leitura do mundo é um processo que se forma no plano virtual e se atualiza em experiências podendo acontecer em diferentes contextos e de diversas formas. Se trata de processos de desterritorialização/reterritorialização quando “as leituras do mundo são o poder produtivo da diferença”<sup>121</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.80). No plano virtual o que há são visões de mundo, ou sobre certa realidade, um tanto disformes – pré-pessoais – sem significações. Quando atualizadas *in situ*, em um tempo e espaço específicos, em relação a uma assemblagem, essas noções pré-pessoais podem emergir como convicções. Uma visão diferente entra na assemblagem – o sistema aberto – no evento de ler o mundo, de modo que uma diferença reconfigura e desterritorializa a assemblagem (virtual), abrindo potencial para a transformação de um sistema de crença/convicção (gerando uma atualização/reterritorialização) – (MASNY e COLE, 2012). Dessa forma, a desterritorialização da assemblagem pode reterritorializar a leitura do mundo.

De modo parecido, mas distinto, a leitura de si mesmo também é um processo que flui/circula em uma assemblagem (MASNY e COLE, 2012). Da mesma forma, também acontece no plano virtual e se atualiza no individual, no poder de afetar e de ser afetado. Algo acontece – uma conexão/afecção – que incomoda/desterritorializa a assemblagem criando uma leitura diferente, um devir, no plano da imanência, produzindo transformação. Então ocorre a reterritorialização, na leitura de si mesmo no mundo fluindo na assemblagem, que se reconfigura de forma diferente. O ser já não é mais o mesmo, ocorre transformação em devir outro, em uma assemblagem diferente/nova (MASNY e COLE, 2012). Conforme já discutido na seção sobre subjetividade, as compreensões deleuzoguattarianas apontam que o ser não é definido por sua identidade, mas sim constituído em processos de devir.

Por sua vez, a leitura como texto amplia tanto o conceito de texto, que não é visto apenas como discurso no material impresso, como também amplia a noção de relação de leitura, que sai do plano puramente cognitivo e individual e entra em relação maquínica produzindo transformação. Na MLT textos são concebidos em sentido amplo e podem se referir à música, às artes (pintura, escultura, etc.), à física,

---

<sup>121</sup> No original: “*when reading the world are the productive power of difference.*”

à matemática, a remixagens digitais, a circunstâncias do ambiente de trabalho/de ensino aprendizagem, a pessoas, por exemplo. Quando ainda no plano virtual eles são textos sem significado – são impressões, imagens vagas. No entanto, quando as máquinas se conectam acontece o encontro textual – um evento no qual o sentido/*sense* se atualiza. Este encontro acontece entre máquinas lendo umas às outras, de modo intensivo e imanente e desterritorializando assemblagens abstratas; “uma assemblagem se atualiza de uma forma particular na relação que cada máquina encontra com a outra”<sup>122</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.84).

A sala de aula é um exemplo de texto, lido por formações maquínicas a cada encontro – assim como o são a própria aula, o material didático, os sujeitos envolvidos. A sala de aula se torna evento nos encontros maquínicos. Quando as máquinas se conectam – humanas e não humanas – há encontros/leituras que podem desterritorializar/romper assemblagens e formar outras: podem ser desterritorializadas visões de língua e de conhecimento e de formação profissional e outras podem ser formadas. Na visão deleuzoguattariana, isso acontece porque aconteceram leituras – essas leituras não produziram compreensões, significados, mas experiências de transformação.

Para Masny e Cole (2012) os aprendizados na visão de múltiplos letramentos é produtivo nas leituras de modo intensivo e imanente do mundo e de si porque faz alçar voos em novas relações – rizomáticas – e, assim, provoca/produz transformação em devires. Nessa visão, no que diz respeito à educação curricular, o rizoma mapeando letramentos relaciona a leitura como processo de ensinar, aprender, bem como a pedagogia, a avaliação e o currículo. No ensino, os múltiplos letramentos formam momentos “aha!” (MASNY e COLE, 2012). Nesses momentos as práticas de ensino super codificadas (traçados), bem como as estratégias de aprendizado, são rompidas e as máquinas desejantes produzidas nas assemblagens se movimentam. Logo, são momentos potenciais formadores de devires – de transformação. Neles, o ensino e aprendizagem ressoam produzindo sensações, afetos/afecções que se atualizam em descobertas de momentos “aha!”. Masny e Cole (2012, p.89) pontuam que: “um momento “aha” é um evento quando uma

---

<sup>122</sup> No original: “a particular assemblage actualizes in a particular way because of the relation that each machine encounters with the other.”



desterritorialização acontece e o aprendizado e o ensino decolam em trajetos rizomáticos, no processo de ler o mundo e a si de modo intensivo e imanente”<sup>123</sup>. Dessa maneira, ler de modo crítico e imanente também pode trazer rupturas nas formas de avaliação, normalmente conduzidas como um território de práticas super codificadas. No conceito de leitura imanente novas formas de avaliar são testadas. Momentos “aha” também podem colocar sob vigilância, entre parênteses – podem desterritorializar – um currículo institucionalizado (MASNY e COLE, 2012) – (cf. nesta Entrada a vinheta: *Alecrim*).

No argumento de que os processos não interpretativos de leitura – *que fazem sentir* o texto – são produtivos do ponto de vista reflexivo, criativo e transformativo, a MLT propõe letramento como *experimentação* intensiva e imanente. Nessas dimensões vêm a ação de criar – em processos de desterritorialização e formação de devires. É na multiplicidade de experiências que os corpos – humanos e não humanos – são afetados. Logo, múltiplos letramentos devem prever intensidades na imanência, que têm relação com devir, com *pensar sobre algo/ou pensar diferente* no momento em que uma ruptura ocorre. Dessa maneira, nos múltiplos letramentos a imanência é a mola propulsora das transformações criativas que ocorrem quando linhas de fuga desterritorializam linhas segmentárias conectadas ao traçado arbóreo. A imanência permite o pensamento decolar e é em experiências de devir que as transformações acontecem – lendo o mundo e a si mesmo como textos (MASNY e COLE, 2012). As leituras nessas dimensões engendram aprendizados significativos – dialógicos/responsivos – e geram transformação em experiências de devir outro porque liberam a criatividade e a crítica reflexiva.

Tomando o argumento da MLT sobre leitura intensiva e imanente é válido pensar nas práticas curriculares da língua/linguagem. Nesse sentido, é pertinente indagar sobre como as práticas curriculares no trabalho com a língua/linguagem podem favorecer leituras intensivas e imanentes que podem gerar modificações em experiências e engendrar/ampliar visões de realidade, outros comportamentos/performatividades. Com efeito, nas operações do sistema moderno/

---

<sup>123</sup> No original: “An ‘aha’ moment is an event when a deterritorialization unfolds and learning and teaching take off on rhizomatic pathways in the process of reading the world and self intensively and immanently.”

estruturalista/colonial de educação, que deseja controlar os aprendizados, indagações dessa ordem constituem um exercício desafiador. Nesse sentido, pontuando a questão em forma de pergunta: o que é possível fazer na perspectiva dos múltiplos letramentos para gerar leituras intensivas e imanentes no trabalho educacional que está condicionado a apresentação de resultados previstos/antecipados?

### *Múltiplos letramentos – algo a temer?*

Conceitos assim como rizoma, imanência, devir, que compõem a visão de múltiplos letramentos podem dar a impressão de perda de controle sobre os aprendizados e sobre o ambiente da sala de aula. Na imanência, as conexões intempestivas que não podem ser previstas nas formações de sentidos em multiplicidade e movimento no pensamento rizomático podem trazer a imagem de fluxo de consciência improdutivo. No entanto, uma análise mais cuidadosa mostra que relacionar múltiplos letramentos à perda de controle e a independência/liberdade nos aprendizados à improdutividade demonstra pouca compreensão sobre o que implicam os conceitos deleuzoguattarianos que embasam a MLT.

As indicações são de que as formações de imanência não acontecem *ad infinitum*. Afinal, “uma aula pode ser considerada um rizoma consistindo de trajetórias de experiências, múltiplas, heterogêneas, não hierárquicas, algumas que rompem de modo imprevisível, outras que não, contudo se conectam”<sup>124</sup> (MASNY, 2015, p.4). No empirismo transcendental a relação nas assemblagens fazem parte do sujeito social. Ou seja, as assemblagens que nos constituem – que se juntam e se desfazem – são formações em enunciações coletivas. É nos encontros dentro das assemblagens do nosso mundo social que as transformações ocorrem. Como em um evento, as mudanças trazem novos caminhos nas realidades onde estamos situados no tempo/espço – com as possibilidades de *ampliar* e de *definir* fronteiras.

---

<sup>124</sup> No original: “a class, for example, can be considered a rhizome consisting of multiple, heterogeneous, non-hierarchical trajectories of experiences, some that rupture unpredictably and others that don’t and, nevertheless, connect with each other”

Lendo Deleuze e Guattari, Rodrigo Nunes (2015) observa que nas compreensões formuladas pelos pensadores franceses não há contradição em falar de espontaneidade e liderança, em liberdade e organização. Nunes sustenta esse argumento nos conceitos de rizoma e evento/devir, os quais trazem subjacentes os outros conceitos relacionados. Ele observa que o conceito de rizoma é complexo e não retrata formações desorganizadas e/ou eternamente soltas. De fato, Deleuze e Guattari lembram que nas assemblagens o rizoma e a raiz convivem e ambos formam multiplicidades – a raiz multiplica em soma:  $1+1=2$ ; o rizoma multiplica em relação: na conjunção e..., e.... (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Indicando que as formações rizomáticas não são algo sem controle, podendo relacionar estruturas arbóreas, Masny e Cole (2012) observam que, se é verdade que a essência do mapa ou rizoma é ter múltiplas entradas, então é plausível que seja possível também entrar nelas através do traçado ou da árvore raiz. Corroborando, Deleuze e Guattari pontuam que há diversidade de assemblagens, que podem ser compostas por formações heterogêneas, que misturam mapa-traçado, rizoma-raiz, com coeficientes de desterritorialização variáveis. À medida em que as multiplicidades vão sendo intensificadas as formações rizomáticas começam a se expandir; “há estruturas de árvore ou raiz nos rizomas; de fato, a divisão de um galho, ou raiz pode começar a brotar em rizoma (...). Um novo rizoma pode se formar no coração de uma árvore, em meio à raiz, na quebra de um galho”<sup>125</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.15). Logo, há duas tendências/dois referenciais presentes em cada assemblagem: a rizomática e a arbórea; é preciso lidar com as duas. Deleuze e Guattari (1987) observam que há oposições no pensamento que apenas ocorrem em estado misturado entre o pensamento arbóreo e o rizomático.

Dessa maneira, se olhado com cuidado, o conceito de rizoma indica que trazer a perspectiva de múltiplos letramentos para as práticas na língua inglesa não significa esquecer todo e qualquer direcionamento estruturante. Antes, indica que é possível/desejável trabalhar nas formações molares, sedimentadas, compreendendo potenciais (necessidades, se houver) de que sejam tocadas por outros afetos e

---

<sup>125</sup> Em inglês: “*There exist tree or root structures in rhizomes; conversely, a tree branch or root division may begin to burgeon into a rhizome (...). A new rhizome may form in the heart of a tree, the hollow of a root, the crook of a branch*”.

produzam linhas de fuga/desterritorializações (rizomas) e novas reterritorializações. Nesse sentido, Masny e Cole (2012) observam que nas práticas de letramento não se trata de ter que optar ou pelo modelo do traçado arbóreo, ou pela visão do rizoma, pois ambos compõem as formações de sentido e não se opõem. A este respeito, lembram que “dualismos não são parte da equação”<sup>126</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.29).

A questão não é se é árvore ou rizoma, pontuam Masny e Cole (2012), mas as variações que engendram. Se o traçado for colocado no mapa transformações acontecem, observam os acadêmicos. O traçado de uma sentença fria e impessoal da gramática pode ser colocado nos mapeamentos de uma aula gerando conexões inesperadas, mas isso pode não acontecer em outra aula, com outro público (ou com o mesmo público). Logo, parece que o ponto não é que modelo de letramento adotar, pois isso seria atuar na visão binária, mas sim estar sensível para perceber como cada contexto de prática, em espaço/tempo específicos, indica opções de letramento.

O conceito de devir/evento também reitera que práticas em múltiplos letramentos não devem ser associadas a ações desordenadas. Masny e Cole (2012) lembram que Deleuze e Guattari conceituam *evento* como momentos em que as leituras (do mundo e de si) produzem sentidos em atualizações. Ou seja, em formações/reformulações de assemblagens que podem assumir graus de estabilidades nas formações de devir. Na aula sobre o *Simple Past*, cujos excertos vimos anteriormente, havia alguma percepção no plano virtual engendrada em um devir, uma noção, uma ideia disforme, possivelmente relacionada a compreensões de que a língua tem certas regras, que essas regras precisam ser compreendidas. Esta percepção ganhou sentido mais claro nos processos de desterritorialização e atualização— recebeu certa estabilidade, embora, provavelmente, provisória, e se atualizou em compreensões de que a língua é heterogênea e vai além dos recortes trazidos no LD. Para Nunes (2015) a atualização do devir/evento é, precisamente, a passagem de algo deformado para uma outra forma. Assim, “o evento expressa uma expansão da liberdade e da contingência, não a eliminação de todas as restrições e

---

<sup>126</sup> No original: “*dualisms are not part of the equation.*”

é inseparável dos germes da estrutura que dando ao evento formas viáveis o atualiza”<sup>127</sup> (NUNES, 2015, p.110).

Ademais, observa Nunes (2015), as atualizações de evento/devir não se tratam de acontecimentos mágicos, antes exigem trabalho em um chão material. Ele observa que também a imanência – que está imbricada ao conceito de evento/devir – implica um curso de construção e não de contemplação externa; pensar envolve esforço (não é mítico), pontua. Os afetos podem ajudar a detectar a latência de eventos, para fazer intervenções trazendo-os à tona, isto porque potencializam sensibilidades para as condições do ambiente, lembra Nunes (2015).

Dessa maneira, algumas conexões nas assemblagens não se atualizam sem esforço. Logo, estabelecer a distinção entre percepção e atualização é central na política deleuzoguattariana, sublinha Nunes (2015). No plano da percepção se parte de uma imagem existente, ou de um objetivo, e se tenta moldar/atualizar o real nessa referência. Já o plano da atualização envolve experimentar com, ou construir, “criando algo qualitativamente diferente, não apenas do que já estava, mas do que pode ter sido imaginado como possível”<sup>128</sup> (NUNES, 2015, p.116). Ou seja, a atualização alcança a dimensão de transformação – como processo contínuo, em devir, não como chegada a um alvo. A transformação acontece no trabalho colaborativo nas práticas da língua em múltiplos letramentos que podem levar à crítica liminal, à epistemofagia, às inclusões nas afirmações de singularidades em políticas menores (STEIN, 2017; JORDÃO, 2019; COLEBROOK, 2015, GUATTARI e ROLNIK, 1996) – (cf. *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Assim, engendrada nos conceitos deleuzoguattarianos, a noção de múltiplos letramentos se apresenta como alternativa para olhar a sala de aula como ambiente complexo. A MLT indica que é possível pensar as práticas de sala de aula em liberdade criativa produtiva. Nesse sentido, parece que está na mão do professor a grande parcela de responsabilidade em promover direções nas formações de eventos/devires junto à reflexão crítica na produção responsável de conhecimentos

---

<sup>127</sup> No original: “The event expresses an expansion of freedom and contingency, not an elimination of all constraints, and is inseparable from the ‘structural germs’ that, in giving it viable forms, actualize it.”

<sup>128</sup> No original: “creating something qualitatively different not only from what came before, but from what could previously be imagined as possible.”

como prática educacional. Desse modo, no ambiente de sala de aula é fundamental que o professor considere quais rupturas pode tentar produzir e *como, por que, para que* acredita que as rupturas devem ser empreendidas. Nesse processo, observa Nunes, é preciso ter cuidado para não gerar implosões, ou isolamento. Criar novas rupturas exige espera e flexibilidade, bem como a capacidade de ler o humor do cenário, saber onde desenhar linhas, em que direção se mover, como aproveitar aberturas, onde promover divisões e onde ser inclusivo, quando seguir o fluxo e quando interromper. Às vezes podem ocorrer boas surpresas, uma ação espontânea que inicialmente teve pequeno consenso pode produzir mudanças amplas, compartilhadas e qualitativas (NUNES, 2015) – (cf. Entrada dos Jasmins: Vinheta anis e entrada das Bromélias: Vinheta sálvia).

Assim, ao intentar responder à pergunta do título que abre esta parte, as compreensões formuladas parecem sinalizar que nada há a temer na prática de múltiplos letramentos. Sendo o rizoma, o devir/evento, a imanência, partes do curso natural do pensamento criativo que gera transformações parece mais que sensato aproveitar essas características nas práticas curriculares na língua inglesa. As minhas experiências no trabalho de sala de aula me dizem que olhar os cenários de prática curricular na perspectiva dos múltiplos letramentos é altamente produtivo, porque é motivador; gera aprendizados em momentos “aha!”. Para acalmar os nossos medos professorais de perder o controle, Deleuze traz uma dica boa, que me parece alinhada com os múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012) e com a ética da responsabilidade (BAKHTIN, 2017); a sugestão de Deleuze para o professor é ser “o contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método, nem de regras ou receitas” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.8).

#### *VINHETA ALECRIM – amadurecendo práticas em múltiplos letramentos*

Zelir e Cleo conversam (e negociam) com o grupo sobre os planos para a última prática fora do LD na disciplina. As práticas envolveriam um trabalho em grupo/pares no qual o inglês seria relacionado à área de formação profissional dos alunos. Parte da prática seria na plataforma virtual Moodle.



## VINHETA

Cleo: Então pessoal, diante de tudo o que nós temos trabalhado e conversado com vocês ao longo do semestre sobre o inglês como língua franca, e também sentindo o empenho e motivação de vocês nas práticas extras [com textos da internet e vídeos] que temos trabalhado complementando os assuntos do livro [o LD], nós entendemos que está na hora de desafiar vocês pra sair mais do livro; pensamos em abrir mais o espaço das aulas e dar autonomia para vocês gerenciarem uma prática na língua. Nós queremos expor a vocês uma ideia que tivemos e ver o que vocês acham, se concordam, a Zelir vai falar mais pra vocês.

Zelir: Queremos propor que vocês escolham uma disciplina do curso e preparem uma prática na língua inglesa relacionada aos conhecimentos nessa disciplina. Vocês teriam mais ou menos um mês para preparar, podem trabalhar em pares ou grupos de três. Se vocês concordarem, na próxima aula a gente entrega um *hand out* com tudo o que for negociado aqui.

Rubens: Mas, a gente vai poder fazer o que quiser?

Z: Sim. A ideia que que vocês elaborem em trabalho para apresentar. Vocês escolhem, decidem o que querem trabalhar e como querem fazer. Queremos propor que vocês liguem o aprendizado de inglês com a formação profissional de vocês, que usem a criatividade. Vamos negociar com vocês apenas alguns critérios comuns a todos – tudo vai ficar escrito; trago pra vocês na próxima aula. Primeiramente, vocês precisam decidir sobre uma disciplina do curso – todos devem trabalhar na mesma disciplina. O outro critério é que todos façam parte da prática na plataforma digital (no *Moodle*). Vocês vão interagir entre os grupos, na plataforma durante o processo de elaboração do trabalho, vão comentar as postagens dos colegas procurando se ajudar, dar ideias. Na plataforma vocês vão alimentar um banco gramatical também com o que vocês vão aprendendo de inglês. Então, teremos as apresentações das produções de vocês, no dia que ainda vamos definir. No processo de preparação do trabalho vocês terão algum tempo aqui na sala onde poderão nos consultar, se quiserem.

[Os alunos concordam. Discutem e depois de alguns desacordos e objeções quanto à disciplina a ser trabalhada decidem pela disciplina de Marketing. Organizam os grupos]

Regina: Professora, vamos trabalhar com o livro também?

C: Sim, mas na última unidade do semestre vamos selecionar apenas parte das atividades do livro. Não vamos trabalhar a unidade toda, para que vocês tenham mais tempo para se dedicar a este trabalho.

(Os grupos começam a se organizar, a levantar ideias. Parecem entusiasmados)

Z: Então, estão animados?

Manuela: Achei bem legal, professora. Uma coisa diferente! Apesar que dá um medo né.

Z: Vocês já apresentaram outros trabalhos... em inglês.

Helena: É a gente fica insegura, apresentar em inglês..., mas o nosso curso é Comunicação Institucional – temos que enfrentar, vencer esses medos... ir praticando né, teacher?

Z: Pois é, somos um time. a Cleo e eu estamos aqui pra ajudar, se precisarem. Vai ser bem legal, produtivo – vocês vão aprender muito. Outra coisa, este é o lugar de fazer tentativas novas, de praticar. O objetivo aqui não é julgar uns aos outros, mas praticar. É uma oportunidade, o que acham?

Edgard: Desafiador, professora, mas a gente precisa, estamos na universidade...

C: Nós temos planos aqui no setor de línguas de fazer mudanças. De aproximar mais o ensino de línguas com os cursos de formação. Eu acho que os trabalhos que já fizemos e essa prática pode mostrar muita coisa pra gente. Quem sabe até mudar o jeito de trabalhar com o inglês (...)

Yan: E a nota professora?

C: Estamos pensando na avaliação. No início pensamos em atribuir uma pontuação, mas estive pensando, dependendo de como as coisas forem acontecendo – não é Zelir? Nós conversamos um pouco sobre isso... dependendo do engajamento de vocês, podemos até não fazer a última prova e vamos considerar essa prática como avaliação final (...)

### Rizoanálise

Para empreender esta prática – e as outras ao longo do semestre – a sala de aula foi lida como texto. Vínhamos trabalhando desterritorializações de assemblagens que estavam formadas em noções estruturalistas/coloniais de língua. Nesse sentido, tentamos desmistificar o *status* do inglês global como língua homogênea (MENEZES DE SOUZA, 2019a; PENNYCOOK, 2007). Nesse percurso, falamos sobre a importância dos aprendizados das normas da língua, mas discutindo sobre noção de erro, de proficiência como leitura de demandas localizadas. Nessa esteira, foram abordados aspectos relacionados à noção da gramática emergente, na importância em entender que a língua não é fixa, de que é preciso ler as diferentes nuances culturais nas práticas na língua (CANAGARAJAH, 2014). Aos poucos, sempre com cuidado, tentávamos desterritorializar a autonomia do LD; aproveitamos momentos para empreender leituras intensivas e imanentes sobre visões rígidas de língua nesse material. Para tanto, além de conversar sobre língua, trouxemos práticas extras, com textos da Internet, com vídeos de pessoas de diferentes partes do mundo falando inglês, de modo que os alunos foram incentivados a ter contato com o inglês para além do LD – (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Inicialmente as nossas ideias para essa proposta de trabalho final do semestre se formaram no plano virtual, (eram pré-pessoais, disformes, sem muita clareza). Cleo e eu conversamos bastante a respeito – Os alunos iriam gostar? / Seria produtivo para o aprendizado de inglês? / Eles estariam preparados para tanta autonomia? As ideias foram atualizadas *in situ* no espaço e momento da sala de

aula, nas interações com os alunos. Na nossa práxis, nós professoras sentíamos a responsabilidade em atualizar aprendizados da língua nas demandas da contemporaneidade, no aprendizado procedural (CANAGARAJAH, 2014), em fazer da sala de aula espaços de aprendizado em formação responsiva dialógica (VOLOCHINOV, 1997; BAKHTIN, 2000) e decolonial (MENEZES DE SOUZA, 2021, 2019 a, b, c; MIGNOLO, 2012, 2011, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007). Mas para isso era preciso ousar quebrar paradigmas e encarar nossas transformações em devir professora.

Na visão deleuzoguattariana eventos/transformações acontecem em conexões que desterritorializam assemblagens formando trajetos/voos rizomáticos. Masny e Cole (2012), observam que nesse caso acontecem processos de ler o mundo e a si mesmo de forma intensiva e imanente, que podem produzir formações emergentes de momentos “aha” (MASNY, COLE, 2012). Naquela sala de aula se evidenciavam leituras do mundo e de si como texto de forma intensiva e imanente, em formação de devires. Leituras entre máquinas desejantes (constituição de sujeitos) estavam produzindo transformação – estavam produzindo o *ler se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011). Estávamos em processo de devir professora: *(podemos até não fazer a última prova e vamos considerar essa prática como avaliação final)*. A noção super codificada de avaliação (a prova) estava sendo desterritorializada e reterritorializada em outra assemblagem.

Assemblagens super codificadas estavam sendo atravessadas por leituras e sofrendo rupturas. O LD, bem como o próprio currículo, estavam sendo desterritorializados – a visão de que o LD precisava ser seguido ao pé da letra, para cobrir uma suposta sequência organizacional hierarquizada estava sendo enfraquecida *(na última unidade do semestre vamos selecionar apenas parte das atividades do livro. Não vamos trabalhar a unidade toda, para que vocês tenham mais tempo para se dedicar a este trabalho)*. Nesse sentido, também estávamos provocando rupturas em devires nos alunos, estimulando-os a lerem o mundo e a si mesmos de forma intensiva e imanente: *(mas o nosso curso é Comunicação Institucional – temos que enfrentar, vencer esses medos... ir praticando né, teacher?)*.

Deleuze e Guattari expõem que o sujeito individual não existe, somos formados em enunciações coletivas. Logo, é possível dizer que o trabalho realizado

ao longo do semestre, que buscou desterritorializar noções de língua e de conhecimento (profissional) gerou enunciações coletivas que interferiram nas subjetividades. A atmosfera de confiança coletiva trabalhada na sala de aula ao longo do semestre nas práticas de múltiplos letramentos teria influenciado na formação de novas enunciações, novas assemblagens, assim estimulando aprendizados em respostas dialógicas (BAKHTIN, 2000) e ampliando visões sobre formação profissional (BIESTA, 2006)? É papel do professor de inglês promover essas formações de múltiplos letramentos que vão além do escopo do ensino da língua como código (JORDÃO, 2006)? É prerrogativa das práticas na língua inglesa incentivar conexões/devires nos processos de aprendizado em leituras intensivas e imanentes que provocam rupturas/desterritorializações no pensamento criativo e reflexivo crítico?

## ENTRADA DAS ORQUÍDEAS – CAMINHOS PARA OS TRAJETOS DO ESTUDO

FIGURA 7 – ORQUÍDEAS



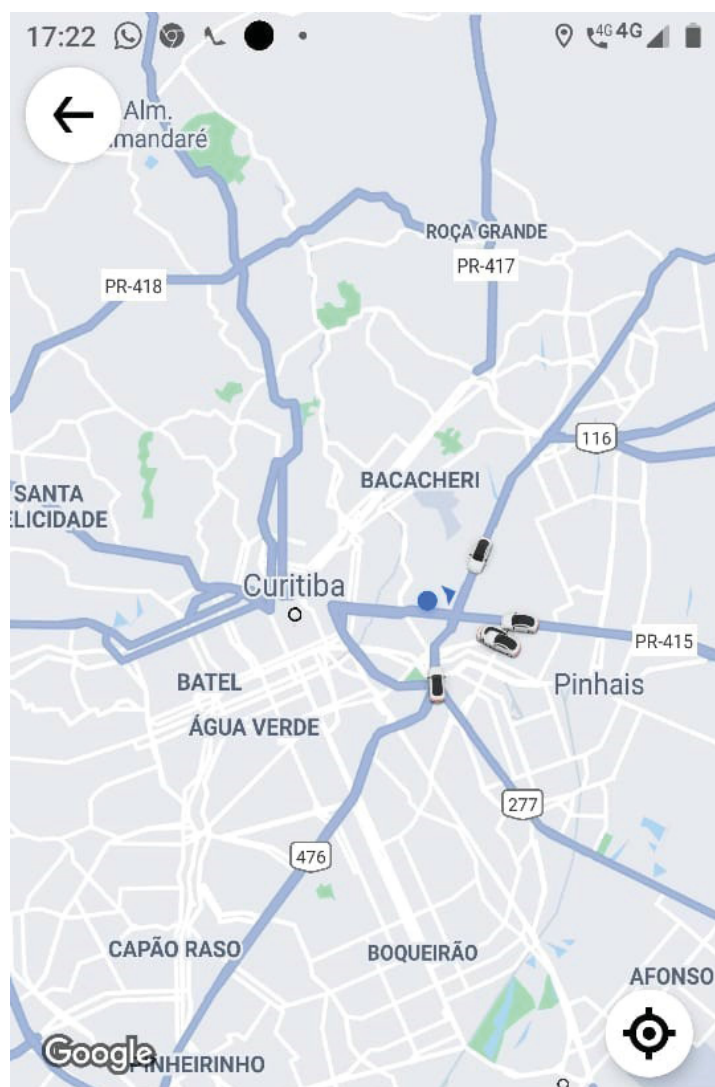
FONTE: <https://xmbl.files.wordpress.com/2019/02/orquc3addeas-silvestres-do-sul-de-portugal->

### CARTOGRAFIA – MOVIMENTO, CONEXÃO, TRANSFORMAÇÃO

A entrada situa as direções do estudo na visão ontoepistemológica pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial. As cartografias são moventes, rizomáticas (cf. FIGURA 8) – no conceito trazido por Deleuze e Guattari. Nos trânsitos cartográficos, o contexto percorrido define os mapeamentos. As entradas e saídas no mapa não são fixas. Há múltiplas possibilidades de adentrar e de circular. Experiências acontecem. As previsões podem se modificar durante o percurso. A depender dos acontecimentos e dos sujeitos o contexto pode se alterar – uma obra sendo realizada no trajeto, um imprevisto qualquer – talvez seja preciso mudar a rota buscando outras entradas e saídas, ou a única possibilidade do momento seja esperar. Transitar nesses mapeamentos provoca diferentes percepções. No momento (tempo e espaço) e nos objetivos pode-se aproveitar a viagem, prestar atenção na paisagem fazendo descobertas de modo agradável, prazeroso, ou ter momentos de tensão. Diversos indivíduos circulando no mapa não têm as mesmas vivências. Da mesma forma que alguém não terá as mesmas sensações/conexões fazendo o caminho em diferentes dias/horários e com diferentes finalidades/perspectivas – são os movimentos que definem os caminhos e

experiências no mapa. Assim pode ser olhada a pesquisa nas cartografias vivas da sala da aula.

FIGURA 8 – CARTOGRAFIAS MÓVEIS



FONTE: Acervo dos registros da pesquisa



A cartografia rizomática é central no pensamento deleuzoguattariano, o que torna o conceito central para os Múltiplos Letramentos (MLT); (MASNY e COLE, 2012 – cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Logo, a concepção de múltiplos letramentos e as direções do estudo da pesquisa em cartografia de rizoanálise estão interligados. Por essa razão, os conceitos que fizeram parte da seção sobre letramento são retomados aqui evidenciando que constituem o eixo da pesquisa. A noção de cartografia na ontologia da diferença<sup>129</sup> traz em sua essência o conceito de rizoma nas conexões que forma com outros conceitos.

A compreensão do conceito deleuziano de cartografia requer que sejam considerados dois aspectos: a criação de *conceito* enquanto alternativa de resposta à noção de representação para pensar os problemas e o fato de que a criação de conceitos novos a partir dos já existentes propõe uma forma diferente – outra ontologia – de olhar a realidade. Desse modo, Deleuze e Guattari (1987) tomam a visão convencional de cartografia em noção estática das realidades e a apresentam como movimento que gera transformação constante. Assim, a concepção de território é colocada em outra visão: na ontologia dos movimentos, das multiplicidades, das formações emergentes, de constante transformação, em rizomas. Nessa visão, mapas não têm começo, nem final, têm múltiplas entradas – inclusive pelos meios – em *intermezzos* – e saídas.

Na noção convencional a cartografia é apresentada como a técnica de mapear em descrição os sistemas espaciais fechados e se refere à construção de mapas feitos para representar o que já está dado em formações geográficas, assim como florestas, desertos, rios, ou sistemas de metrô/trem, dentre outros. Os processos cartográficos se fazem em representações da superfície terrestre formuladas a partir de coleta de dados, análises de composição de observações sobre fatos, fenômenos e informações relacionando diversos campos científicos. Os

---

<sup>129</sup> Para os pensadores franceses os sentidos/experiências se fazem em *diferenças* que se engendram/emergem do contraponto entre velocidade e repouso; as realidades se formam na tensão entre essas duas forças. Mas o conceito de velocidade é ressignificado, não se refere à rapidez e também não quer dizer, necessariamente, mudar de um lugar para outro; é possível que se fique invariável e constante; “a velocidade é ser tomado por um devir, uma linha de espera, linha de fuga, ser como um taxi” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.27); algo pode estar acontecendo – corpos estão se movendo – mesmo quando tudo parece quieto, estático.

dados são coletados de forma empírica e acessados por sua confiabilidade e validade sendo omitidos detalhes considerados desnecessários.

Desse modo, os critérios para definir qual área será mapeada são decididos *a priori* e tomam por base as informações que devem ser incluídas para manter o mapa claro e organizado. O estabelecimento de fronteiras ou marcos são características da cartografia convencional e funciona para definir marcas de identidade criadas por razões sociais, econômicas, políticas ou históricas. Esses marcadores são fixos, a menos que alguma nova informação imponha revisões no mapa. Assim como traz o documento do IBGE, os estudos de cartografia se orientam como:

um conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas, ou de análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas, ou outras formas de expressão e de representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. (IBGE, 1999, p.12)

Para Deleuze e Guattari (1987), os mapas na visão convencional são pensados em uma ontologia que concebe os territórios sob fixidez e controle, em regularidade e homogeneidade. Por essa razão, os mapas são geralmente trabalhados na visão de traçados, ou decalcomania, em que se calca/comprime imagens como cópias – representação – da realidade. O traçado, observam eles, traduz os movimentos em imagens. Dessa forma, os sentidos/significados são congelados, o que é fluido passa a ser estático, pois o traçado “organiza, estabiliza, neutraliza as multiplicidades de acordo com os eixos de significância e subjetivação que lhes pertencem”<sup>130</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.13). As discussões deleuzoguattarianas evidenciam que o problema não está em fazer mapas, mas sim na ontologia que embasa os seus desenhos. A depender da perspectiva ontológica, os mapas podem ser estáticos e prescritivos, ou podem ser espaços de movimentos e transformações.

---

<sup>130</sup> Em inglês: “It has organized, stabilized, neutralized the multiplicities according to the axes of signifiacnce and subjectification belonging to it.”

Contrária à noção de representação que percebe a realidade enquanto sistemas fixos, na visão deleuzoguattariana as formações de realidade operam na ontologia da diferença, em que os movimentos contínuos de repetição acabam produzindo diferenças/modificações em novos tornar-se (em outro) – devires. Nesse entendimento, os filósofos tomam a cartografia para falar de formações em movimento constante, não concebidas por representações. Para eles, as formações/mapeamentos da realidade não representam elementos que já estão dados dentro do território como objeto estático, mas trazem efeitos emergentes. Para os pensadores, o mapa – assim como concebem, enquanto formações moventes – se distingue do traçado porque é totalmente orientado para a experimentação. Ou seja, o mapa na ontologia da diferença compõe realidades, não as reproduz, pois “o mapa não reproduz o inconsciente, fechado em si mesmo; ele constrói o inconsciente”<sup>131</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.12).

Desse modo, cartografia é tomada com relação à geofilosofia para pensar os desafios da existência a partir da criação de conceitos nas cartografias sociais/individuais. Assim, os problemas da vida são entendidos na relação espaço tempo – em constante movimento e em formações localizadas que produzem diferenças e não regularidades. Nessa visão, não se vislumbram soluções aos problemas, mas sim respostas na formulação de conceitos. Os conceitos também não são entendidos como fixos, de modo que devem ser pensados para cada situação, como podem servir em realidades específicas – como uma caixa de ferramentas a qual se abre para tomar o que desejar, o que parece útil. Exemplos de conceitos deleuzoguattarianos formulados da geofilosofia são rizoma, territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Dessa maneira, em um momento o conceito deleuzoguattariano de cartografia justifica a concepção de múltiplos letramentos na pesquisa (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Masny (2010) observa a existência de relações entre conceitos de cartografia e de letramento. Nessa relação, para a acadêmica, a ontologia proposta por Deleuze e Guattari

---

<sup>131</sup> Em inglês: “The map does not reproduce an unconscious closed in upon itself; it constructs the unconscious.”

(1987) apresenta uma perspectiva de letramento alternativa à de letramento estático formada na visão representacional de mapeamentos como traçado.

Com efeito, a visão de múltiplos letramentos contrasta com visões de letramento de bases modernas/estruturalistas, que compreendem os processos de letramento como traçado pré-definido. Essas visões referenciam a visão humanista de representação no sujeito cartesiano centrado no pensamento autônomo, em noções de letramento em mapas estáticos – em traçados – que limitam a visão de letramento nas habilidades cognitivas de leitura e escrita (MASNY e COLE, 2012). Da mesma forma em que os espaços físicos são mapeados em visões universalizantes, fixas, representacionais, também nas concepções estruturalistas de letramento são estabelecidos os caminhos para o sucesso de aprendizado/letramentos nos currículos educacionais, com a inclusão de aspectos particulares e critérios de validação definidos sem a presença do aluno, observam Masny e Cole (2012). Diante de tal realidade, é preciso questionar: “O que esse tipo de cartografia curricular no letramento educacional significa para aprendizes individuais e para as pessoas?”<sup>132</sup> (MASNY e COLE, 2012, p.17). Essa indagação também guiou as cartografias do estudo da presente pesquisa. Na visão de múltiplos letramentos para empreender mapeamentos no ensino-aprendizagem de línguas/linguagens/inglesa(s) na formação profissional na educação tecnológica o estudo da pesquisa questiona o que a cartografia curricular nos letramentos na educação em língua inglesa significa para os alunos que buscam formação profissional.

Nessa esteira, na presente Entrada que orienta os trajetos do estudo, o conceito de cartografia também embasa a abordagem analítica na pesquisa como território móvel de cartografias que se constituíram *in situ* e que ainda irão se constituir por formações de leitura de modo intensivo e imanente. Nessa característica, a depender do leitor caminhos outros podem modificar compreensões no mapa – visões podem ser alteradas no trajeto, como em uma viagem. Logo, o rizoma se torna um conceito chave na cartografia deleuzoguattariana (e chave para os múltiplos letramentos) concebendo as formações de sentido em oposição à visão

---

<sup>132</sup> No original: “What does this kind of curricular cartography for literacy education mean for individual learners, for people?”

arbórea. Na visão de árvore-raiz o pensamento se inicia na raiz e forma inícios e fins em processos de soma, “a lei em que um se torna dois, então dois se torna quatro [...]”. A lógica binária é a realidade espiritual da árvore raiz”<sup>133</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 5). O rizoma é diferente: é um mapa e não um traçado. Oposto à visão arbórea, o rizoma não tem final e nem visualiza inícios caracterizando antes processos de multiplicidade em contínuo tornar-se – devir. Dessa forma, o rizoma se conecta em qualquer ponto e elementos que não são necessariamente ligados na mesma natureza, podendo agregar diferentes signos e nos seus diferentes estados de não signos, observam Deleuze e Guattari (1987).

A noção de rizoma constitui a ontologia da pesquisa ao possibilitar que os processos de ensino e aprendizagem na língua inglesa sejam compreendidos em mapeamentos abertos, em *intermezzo*. Os princípios do rizoma formulam as cartografias da língua inglesa na pesquisa conectando as discussões e o registros empíricos da pesquisa. Nesse sentido os rizomas se formam nas perspectivas pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais, na filosofia da linguagem – com extensões nas formações de identidades/subjetividades e na visão de múltiplos letramentos – na língua inglesa e a formação para o trabalho.

#### *Rizoma: princípios de movimento – o que dizem para a pesquisa*

Deleuze e Guattari (1987) identificam os princípios de formação/operação do rizoma: (1-2) *Conexão e heterogeneidade*, (3) *Multiplicidade*, (4) *Ruptura não significativa*, (5-6) *Cartografia e Decalcomania*.

---

<sup>133</sup> Em inglês “the law of the One that becomes two, then of the two that become four [...]. Binary logic is the spiritual reality of the root-tree.”

Os princípios 1,2 e 3, de conexão, heterogeneidade e multiplicidade indicam que os elementos no rizoma podem formar conexões com qualquer outro elemento, em qualquer ponto, pois as multiplicidades do rizoma acontecem em *assemblagens*<sup>134</sup> e transformações, não em continuações. Esse princípio difere da visão arbórea/raiz que planeja pontos e fixa uma ordem. Deleuze e Guattari (1987) observam que nos movimentos de conexão e heterogeneidade a língua desconstrói a noção de gramaticalidade na visão estruturalista, assim como as teorias formuladas por Saussure e Chomsky. A característica aberta – rizomática – evidencia as atribuições/formações de sentidos na língua/linguagem dialógica em conexões não apenas no material linguístico ou nos discursos previstos no material didático. As ligaduras se expandem em leituras nas dimensões intensivas e imanentes; de modo que não há como controlar as formações de sentidos nas rupturas – desterritorializações – que ocorrem nas assemblagens. Nesse entendimento, é possível questionar práticas na língua inglesa que preveem aprendizados de forma linear e homogênea – igual para todos, assim como demonstra o desejo de medir conhecimentos nas avaliações estruturalistas que se fazem geralmente ancoradas em metodologias prescritivas de caráter universal e em um tipo único de material, assim como o LD, por exemplo.

---

<sup>134</sup> Assemblagem é a tradução utilizada nesta tese para o conceito deleuzoguattariano de *agencement* em francês: modos de arranjar, de colocar junto. *Agencement* trazido por Deleuze e Guattari está relacionado à reunião de elementos (em montagem/desmontagem) que se conectam por afecções/*affectus* e formam certos ajuntamentos/ “pacotes”, sempre provisórios, pois podem ser desfeitos, rearranjados de outra forma – podem ser desterritorializados/reterritorializados. Assim, na *agencement* (assemblagem) os elementos adquirem sentido nas relações que formam em linhas rizomáticas: “uma máquina de escrever só existe em um escritório, o escritório só existe com secretárias, subchefes e patrões, com uma distribuição administrativa, política e social [...] o que forma máquina são as conexões” (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.119).

Da mesma forma, a língua/linguagem também somente adquire sentido em assemblagens, na relação de elementos verbais e extra verbais que compõem o enunciado, que são as palavras de ordem, ou as assemblagens de enunciação em uma sociedade dada. As assemblagens são formações de máquinas abstratas de desejos. Ao conectarem novos elementos/afecções nas formações rizomáticas produzem linhas de fuga, ou novas formações ou desterritorializações (DELEUZE e GUATTARI, 1987).

Até onde eu pude notar, a tradução predominante em português ao conceito de *agencement* é agenciamento. Provavelmente esta opção se dá pela proximidade gráfica/sonora com o vocábulo francês, mas, pelo que entendo, agenciamento traz o sentido relacionado à agência na mediação no ato de negociar. A meu ver, assemblage/assemblagem, que se refere à reunião de materiais/elementos diversos em uma nova formação expressiva, abraça melhor o que propõe o conceito filosófico formulado por Deleuze e Guattari que se refere a conexões que não se ajuntam por filiação ou por identidade, mas porque formam relações intempestivas de afinidade. *Assemblage* também é a tradução em inglês de *agencement* (MASNY e COLE, 2012).



Nas conexões heterogêneas e múltiplas, o rizoma forma ajuntamentos/assemblagens. Assemblagens ajuntam diferentes elementos, podendo ser corpos, expressões, territórios, de modo que o indivíduo é sempre parte de assemblagens, uma vez que não há enunciação individual. Assemblagens são formações em linhas, moventes, ondulares – não formam picos, formam platôs – em característica modificante, de forma que “um platô está sempre no meio. Não no começo ou no final. Um rizoma é feito de platôs”<sup>135</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.21). Assim, as assemblagens se formam nas entrelinhas do rizoma e relacionam elementos que trazem formações aos territórios em junção/*agencement*. E ao questionarem “o que segura as coisas juntas?”<sup>136</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 327) na assemblagem, Deleuze e Guattari apontam que elementos de relativa consistência, ou “um modelo *arborescente*, centralizado, hierarquizado, linear, formalizador”<sup>137</sup> (ibid) segura os componentes territoriais das assemblagens, bem como seguram diferentes assemblagens entre si.

A pergunta feita e respondida por Deleuze e Guattari foi de grande relevância para a presente pesquisa ao direcionar compreensões sobre os elementos de consistência que determinam formações de *assemblagens* sobre a língua inglesa e a educação profissional e tecnológica. As compreensões da pesquisa apontam que elementos de consistência sobre formação para o trabalho e sobre língua estão interligados em processos de letramento. Nesse sentido, as *assemblagens* que determinam performances na formação para o trabalho se afirmam nas práticas na língua com o LD evidenciando concepções de aprendizado/letramento em noções de sujeito centrado e conquista individual nos paradigmas de adaptação e renovação ecoando visões de desenvolvimento nas perspectivas modernas/coloniais do capitalismo (Entrada das Bromélias). No que diz respeito à língua, noções de língua homogênea e visões binárias – falante nativo/não nativo – e de proficiência linguística numa perspectiva universal, antes que entendidas nas demandas locais de comunicação, promovidas pelo LD, são

---

<sup>135</sup> Em inglês: “A plateau is always in the middle, not at the beginning or the end. A rhizome is made of plateaus”.

<sup>136</sup> Em inglês: “What holds things together?”

<sup>137</sup> Em inglês: “a formalizing, linear, hierarchized, centralized arborescent model”.

alguns fatores que funcionam como amálgamas, podendo formar consistências nas assemblagens determinando letramentos em formas de conduzir práticas em inglês (cf. Entrada dos Girassóis). Possibilidades de desestabilizar elementos de consistência que se mostram violentos (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) nas formações dessas assemblagens foram vislumbradas na pesquisa em perspectivas pós-estruturalistas e decoloniais para práticas pedagógicas no conhecimento procedural evidenciando ser possível desterritorializar assemblagens nos discursos que formam o *status* do inglês global (cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global* e Entrada das Orquídeas: *Pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Com relação à ontologia da pesquisa, o princípio da conexão e heterogeneidade contribuiu para liberar o meu olhar de pesquisadora, permitindo atentar para múltiplas conexões que envolvem os processos de prática de sala de aula. Assim, o trabalho com os registros empíricos ocorreu em rizoanálise, uma abordagem que não visa fixar interpretações, mas sim criar possibilidades de efeitos em devires, em leituras intensivas e imanentes. Dessa forma, a rizoanálise não busca fechar sentidos/significados, mas libera o leitor para formular suas próprias conexões.

O princípio 3 de multiplicidade também confronta o modelo arbóreo/de raiz evidenciando que multiplicidades são rizomáticas, e desse modo, não há como dividir sujeito e objeto, pois “uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, apenas determinações, magnitudes e dimensões, que não podem aumentar em número sem que a multiplicidade mude sua natureza”<sup>138</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.8). Diferente da raiz/árvore, não há pontos no rizoma, senão apenas linhas que produzem multiplicidades. As multiplicidades são formadas por linhas de fuga – que desterritorializam as linhas segmentárias. Assim, no *locus* da pesquisa não havia elementos de maior ou menor importância para onde o meu olhar de pesquisadora pudesse ser direcionado, tudo podia ser relevante nas formações de assemblagens de letramento naquele espaço. As multiplicidades no rizoma operam de forma

---

<sup>138</sup> Em inglês: “A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature.”

simples, não dependem da soma de super elementos. O rizoma toma multiplicidades já existentes e cria outras, forma novos rizomas.

O rizoma opera na lógica da simplicidade que subtrai ao invés de adicionar tomando as dimensões que já existem. Então, é preciso aprender a ver o que é significativo nas conexões: “subtraia o único nas multiplicidades a serem constituídas; escreva em dimensões  $n-1$ . Um sistema desse tipo pode ser chamado um rizoma”<sup>139</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.6). A equação proposta indica que subtrair significa olhar para o singular, para o que normalmente não é considerado importante nas conexões de sala de aula, nos processos de aprendizado/nas práticas de letramento na língua. Dessa forma, o trabalho de ensino-aprendizagem deve contribuir para a subtração – e destaque – do que parece não ter importância para os processos educacionais massificadores influenciados por enunciações do *status quo*. Esse processo também coloca em evidência o que foi retirado. Uma vez subtraídas da visão macro política que massifica sujeitos nas formações de desejos, as formações singulares recebem atenção (GUATTARI e ROLNIK, 1996). Assim como apontam as discussões sobre identidades/subjetividades (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*), a noção de que práticas na língua inglesa devem atentar para formações de singularidade é basilar para a visão pós-estruturalista de letramento – as singularidades formam o *locus* da resistência micro política e apenas emergem no múltiplo.

O princípio da multiplicidade conduziu o olhar para micro formações no *locus* do estudo. A equação de subtração direcionou o olhar para as singularidades que evidenciavam formações complexas e subjetivas da sala de aula. Essas formações emergiam *in situ*, de modo que não podiam ser antecipadas, não podiam ser capturadas em descrições e requereram uma abordagem que pudesse conectar elementos deixando-os abertos: a rizoanálise, que possibilitou olhar para os registros empíricos como formações em relação de múltiplas conexões e não como produto final, acabado. Foram subtraídos os desejos por entender totalidades, por comprovar teorias e hipóteses, por formular compreensões de natureza dialética; foram subtraídos objetivos da Linguística Aplicada convencional que prioriza a observação no nível macro onde *dados* se transformam em objetos e podem ser

---

<sup>139</sup> Em inglês: “subtract the unique from the multiplicity to be constituted; write at  $n - 1$  dimensions. A system of this kind could be called a rhizome.”

manipulados, quantificados. Dessa maneira, os direcionamentos da pesquisa consideraram possibilidades múltiplas de formação de sentidos desterritorializando noções legitimadas como únicas formas válidas de construir conhecimentos, assim formando novas assemblagens, que mostram outras formas de validar as produções de conhecimento sobre educação em língua inglesa – em rizoanálise que produz experiência vicária (cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*). Dessa maneira, o princípio do rizoma de conectividade, heterogeneidade e de multiplicidade deixa o leitor da pesquisa livre para experimentar o estudo mesmo sem ter estado presencialmente no *locus* da sala de aula – nas experiências que já possui e nas conexões que vier a estabelecer nas leituras.

O princípio 4 de ruptura não significativa indica que não é possível formar dualismos nas rupturas do rizoma – não é possível fechar sentidos em significados únicos, estáticos, não é possível territorializar em expectativas de permanência definitiva. Portanto, as rupturas são chamadas de *não significativas* porque não permanecem no estado de ruptura em caráter definitivo – nas cadeias do rizoma o que se rompeu está sempre em potencial de novas conexões, de se reterritorializar novamente/temporariamente. Nesse sentido, Deleuze e Guattari observam que tão relevante quanto observar as formações de consistência das *assemblages* é a noção de que acontecem explosões nas cadeias do rizoma que podem romper linhas molares e moleculares nas *assemblages* – as formações se desterritorializam, e recebem novas territorializações. Desse modo, para as compreensões sobre letramento em língua inglesa tão importante quanto entender o que mantém a consistência das *assemblages* que determinam concepções de língua e as práticas de sala de aula é compreender as rupturas nessas assemblages. Logo, a pesquisa indagou sobre o que poderia produzir rupturas/desterritorializações de concepções estruturalistas/coloniais de língua/letramento na formação para o trabalho.

Nos movimentos o rizoma caracteriza rompimentos em discrição. As explosões e rupturas se dão em níveis micro políticos, de modo que as conexões, as mudanças acontecem quase sem serem percebidas, pois “há rompimentos repentinos e rachaduras na imanência de um rizoma, ao invés de grandes

movimentos e quebras determinadas pela transcendência de uma árvore”<sup>140</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.199). As explosões e rupturas das *assemblages* nos processos de mapeamento do rizoma se formam nas colisões em suas linhas, pois “diferente de uma estrutura, a qual é definida por um conjunto de pontos e posições, com relações binárias entres esses pontos e relações bi uni vocais entre as posições, o rizoma é feito de linhas”<sup>141</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.21).

As linhas do rizoma identificadas nas compreensões deleuzoguattarianas são molares, moleculares e linhas de fuga. As linhas de fuga se interceptam e rompem linhas moleculares (de segmentaridade flexível – fluxos, virtualidades, detalhes, no mundo infinitesimal). As linhas de fuga podem também romper linhas molares (de segmentaridade dura – de representações mais rígidas: sexo, classe, família, partido, profissão). Essas rupturas desterritorializam e reterritorializam fazendo com que essas linhas passem a vida formando cartografias rizomáticas, como um sistema aberto. As rupturas desterritorializam num plano virtual as formações de consistência. Trazendo as reflexões da cartografia rizomática para o âmbito dos letramentos, Masny e Cole (2012) observam que a desterritorialização não apenas rompe uma *assemblagem*, mas também a leitura, e a leitura do mundo. Portanto, a desterritorialização foca na ruptura de conceitos convencionais, assim como cartografia, letramento, leitura, de modo a recriar esses conceitos de forma diferente.

Quando as linhas segmentárias se rompem, o rizoma se desterritorializa em linhas de fuga, mas estas sempre se religam em outras conexões impedindo dualismos ou dicotomias (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Para o estudo desta pesquisa o princípio da ruptura não significativa tem implicações. No que diz respeito às novas formas de se relacionar com a língua inglesa compreendendo-a no *status* de inglês global, as rupturas nas noções tradicionais de língua não devem impor outros dogmas que podem fomentar novas visões binárias: ou a rejeição ao inglês e/ou a visão de que há uma língua inglesa global distinta, com uma gramática definida, fixa, que pode ser dominada. Nesse sentido, Diniz de Figueiredo (2018) e

---

<sup>140</sup> Em inglês: “*there are outbursts and crackings in the immanence of a rhizome, rather than great movements and breaks determined by the transcendence of a tree.*”

<sup>141</sup> Em inglês: “*unlike a structure, which is defined by a set of points and positions, with binary relations between the points and biunivocal relationships between the positions, the rhizome is made only of lines.*”

Canagarajah (2014) apontam que as rupturas nas práticas de letramento de sala de aula devem trazer reterritorializações que possam ser vistas como mais produtivas e justas do ponto de vista da inclusão e do bem estar individual e coletivo nos aprendizados curriculares (cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global*).

O princípio de ruptura não significativa também tem algo a dizer sobre as relações de letramento na língua inglesa na educação profissional. As compreensões pós-estruturalistas e decoloniais indicam que as formações maquinicas capitalísticas não podem ser implodidas e/ou explodidas. Dessa maneira, seria contra produtivo, perigoso e novamente violento relativizar a importância da língua inglesa na formação para o trabalho no argumento de que as formações profissionais são dominadas por ontologias modernas/coloniais que beneficiam o *status quo*. Sim, provavelmente elas sejam assim em grande extensão. No entanto, confrontar essas super codificações a qualquer custo parece ir contra a ética educacional que deve promover a alegria e a motivação de viver – o desejo / o *conatus*, como diria Spinoza (2009), ou o viver emotivo-volitivo como propõe Bakhtin (2017) – (cf. Entrada das Orquídeas: *O trabalho colaborativo na ética imanente*).

Os processos educativos, nas limitações em que se apresentam, precisam contribuir de forma positiva para a formação do aluno, estimulando aprendizados e motivações à vida. Quem estuda para se qualificar profissionalmente o faz porque alimenta sonhos, desejos que, na maioria das vezes, se relacionam às perspectivas de existência em condições dignas. Assim, é provável que nas práticas de sala de aula nem sempre os melhores efeitos de letramento sejam aqueles que apresentam urgências de confrontos ao imperialismo linguístico e capitalístico no nível da macro política. Parece que o caminho da sutileza, do cuidado para não causar explosões e implosões que possam ferir é mais ético, mais responsável no existir com o outro (BAKHTIN, 2017). Para tanto, as compreensões decoloniais apontam que é mais viável trabalhar na micro política, criando espaços para promover o *de-linking*, o pensamento pós-abissal, habitando nas linhas de fronteira (*border thinking*), produzindo compreensões e performatividades na posição de crítica liminal em atitude epistemofágica (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*). Ou seja, entrar firme nas práticas decoloniais, mas em atitude humilde, modesta e prudente na arena dialógica, fazendo política no nível micro, parece ser um trajeto produtivo.

Ainda, o princípio da ruptura não significativa do rizoma também se relaciona à metodologia desta pesquisa. Ao desejar romper com formas cristalizadas de olhar a produção de conhecimento na pesquisa em educação em língua inglesa, o presente estudo criou mapeamentos localizados – rupturas não significativas – que serviram para construir conhecimentos locais e contingentes. Sem objetivar a criação de novas receitas de fazer pesquisa, os caminhos construídos podem compor a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007; cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*) e servir de inspiração para outros questionamentos, em outros entendimentos, para outras necessidades específicas, nas eventuais leituras que vier a proporcionar.

Conectado às desterritorializações/reterritorializações das assemblagens está o movimento de transformação em devir, conceito já bastante explorado em entradas anteriores. Nos processos de leitura intensiva e imanente, nas colisões entre as linhas do rizoma ocorrem as linhas de fuga, e nelas transformações acontecem no processo de devir. As leituras tocam elementos em conexões de afetos/*affectus* que desterritorializam *assemblages* causando transformação – criando algo diferente, criando uma nova leitura de modo que no plano da imanência um devir não retorna ao que era, antes forma uma assemblagem diferente.

Deleuze e Guattari (1987) observam que devires não acontecem necessariamente por filiação entre elementos de relação próxima, antes se formam em alianças, como formações em rizomas acontecem “no domínio de *simbioses* que reúnem seres de escalas e reinos totalmente diferentes, sem que precisem ser afiliados”<sup>142</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p.238). Essas compreensões são significativas para a concepção de ensino e aprendizagem de inglês em múltiplos letramentos. As práticas de aprendizado devem considerar que os processos de leitura/aprendizado nas dimensões intensivas e imanentes estendem as formações de sentido para além das fronteiras dos planos de aula. Desse modo, as pedagogias que almejam controlar a ordem e o tipo de aprendizado em noções de sequência/evolução – assim como ocorre com o LD, por exemplo (cf. Entrada dos Girassóis) – impõem modos de construir sentidos que direcionam e limitam a criatividade porque atuam em um processo diferente das formações criativas em

---

<sup>142</sup> Em inglês: “*in the domain of symbioses that bring into play beings of totally different scales and kingdoms, with no possible filiation.*”



devir. No que diz respeito aos direcionamentos cartográficos da pesquisa, a noção de devir foi libertadora e produtiva, a medida em que me fez confiar nas minhas intuições para olhar as formações complexas na sala de aula, dessa forma promovendo um movimento dialógico entre os argumentos teóricos e as experiências que se formavam *in loco*.

Os princípios 5-6 de cartografia e decalcomania evidenciam que o rizoma não se sujeita a modelos estruturais, que é um estranho a qualquer ideia de eixo genético ou estrutura profunda (DELEUZE e GUATTARI, 1987), pois essas formações caracterizam *traçados/decalques*; o rizoma é um mapa, não um traçado. O traçado reproduz, o mapa cria. Isto porque o mapa – deleuzoguattariano – conecta realidades em suas várias dimensões uma vez que, como parte do rizoma, tem múltiplas entradas e saídas. Desse modo, um mapa é passível de movimentações, podendo se modificar de diferentes formas, pois

o mapa é aberto e pode ser conectado em todas as suas dimensões; é destacável, reversível; suscetível à constante modificação. Pode ser rasgado, revertido, adaptado para qualquer tipo de montagem, retrabalhado por um grupo individual ou formação social. Pode ser desenhado numa parede, concebido como obra de arte, construído como uma ação política ou como meditação<sup>143</sup> (Deleuze e Guattari, 1987, p.12).

Logo, os princípios do rizoma conduziram a pesquisa nos direcionamentos ontoepistemológicos do estudo, bem como nas práticas de múltiplos letramentos. Quanto ao estudo, os princípios do rizoma indicavam possibilidades para empreender colisões de linhas segmentárias nas *assemblages* de possíveis direcionamentos da pesquisa em educação – e em Linguística Aplicada. Dessa forma, emergiram possibilidades de ver a própria pesquisa enquanto formação cartográfica, como mapa na visão deleuzoguattariana – com múltiplas entradas e saídas. Dessa maneira, a cartografia rizomática também constituiu as decisões sobre as direções da pesquisa. Embora a entrada no *locus* de geração dos registros empíricos estivesse amparada em perspectivas teóricas, quase nada foi antecipado

---

<sup>143</sup> Em inglês: “the map is open and connectable in all of its dimensions; it is detachable, reversible, susceptible to constant modification. It can be torn, reversed, adapted to any kind of mounting, reworked by an individual, group, or social formation. It can be drawn on a wall, conceived of as a work of art, constructed as a political action or as a meditation.”

de forma consciente sobre o que se desejava ver. A minha entrada se deu nas linhas do rizoma sala de aula – nos *intermezzos* – e as *assemblages* (das quais eu me tornei também em elemento) foram me constituindo em devires naquele espaço (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*).

Ademais, os princípios do rizoma direcionaram as práticas em múltiplos letramentos. Considerando a sala de aula de inglês como rizoma, que produz movimentos incessantes, a convicção era a de que havia possibilidades de pensar o *locus* estudado na perspectiva de desterritorialização/reterritorialização de letramentos. As compreensões ontoepistemológicas pós-modernas/pós-estruturalistas/pós-qualitativas na filosofia da linguagem, corroboradas com as discussões decoloniais indicavam ser possível tentar rompimentos nos traçados que determinavam práticas de letramento em concepções binárias de língua, de falante, bem como do material de aprendizado (cf. Entrada das Orquídeas: *Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem*).

Assim, o conceito deleuzoguattariano de cartografia situa a presente pesquisa em alguns aspectos. De início a tese é uma cartografia que começou a ser desenhada de forma rizomática. Não havia um plano fixo definido a priori para a investigação. Não havia uma teoria mestra a ser seguida. Não havia hipótese a ser comprovada. Quase nada foi antecipado para a geração dos registros empíricos, exceto a direção nas minhas experiências como professora que indicavam o contexto de ensino-aprendizagem de inglês como cenário rico e complexo, que me fazia querer entender sobre processos de letramento em língua inglesa na educação profissional e tecnológica. O que havia eram linhas, molares e moleculares que foram recebendo colisões de linhas de fuga e (re)formando assemblagens e produzindo devires. Para além disso, como segundo efeito, as formações cartográficas/rizomáticas da tese intencionam funcionar como um sistema aberto de formação/atribuição de sentidos. Meu desejo é que elas produzam leituras intensivas e imanentes, e quiçá possam desterritorializar consistências que se mostrem pouco produtivas na liberação de experiências de aprendizado e no viver solidário, com o outro (BAKHTIN. 2017). E que possam reterritorializar em linhas de fuga, em novos devires. Assim, os sentidos da pesquisa são formados/atribuídos, pelas vozes que dialogam com o texto, a minha e de quem mais vier a compartilhar dos efeitos de sentido em experiência vicária (EISNER, 1998).

*O olhar (pós)qualitativo – a sala de aula como locus de formações sensíveis*

Ao problematizar as características da pesquisa qualitativa Elliot Eisner (1998) aponta para a importância da apreciação do *locus* do estudo no âmbito educacional na dimensão das qualidades. Na visão do acadêmico, para estudar o cenário da sala de aula é possível e produtivo atentar para formações que vão além do que pode ser mensurado, codificado, classificado. Ele ensina que é preciso aprender a ver as qualidades da sala de aula, as quais analisa como características do ambiente de prática educacional que pode ser experimentado através dos nossos sentidos. Dessa forma, observa que “nós *aprendemos* a ver, ou pelo menos nós aprendemos a ver aqueles aspectos do mundo que são sutis e complexos”<sup>144</sup> (EISNER, 1998, p.17). O exercício do olhar qualitativo é uma prática natural da vida diária e não implica em nada exótico, pontua o acadêmico, uma vez que o pensamento qualitativo é ubíquo aos assuntos humanos – permeia nossos julgamentos e embasa as nossas decisões, das mais simples às mais importantes (EISNER, 1998).

Ao olhar e analisar nós percebemos, imaginamos, comparamos, o que evidencia que as percepções são construídas enquanto qualidade, não quantidade – embora aspectos quantitativos possam fazer parte das assemblagens qualitativas. Se tomada a sala de aula onde foi realizada a pesquisa de campo desta tese como exemplo, pode ser relevante para a investigação pontuar a informação quantitativa de que o grupo é composto por onze alunos e não por trinta. No entanto, esse tipo de informação quantificável é apenas um elemento de uma cadeia mais complexa nas formações do material empírico – os estudantes são um grupo, mas são também indivíduos, que com suas subjetividades formam os/interferem nos contextos de ensino-aprendizagem. Igualmente, o olhar qualitativo não deixa esquecer que as atuações humanas fazem parte de assemblagens compostas por multiplicidade/variedade de elementos: materiais, naturais, virtuais – em relações rizomáticas.

---

<sup>144</sup> No original: “we learn to see, or at least we learn to see those aspects of the world that are subtle and complex”

Com efeito, ao envolver a formação de experiências nos sentidos, as qualidades podem relacionar multiplicidades de aspectos: humanos e não humanos, reais e virtuais, dos mais sistematizados e de natureza visível aos mais imprevisíveis e sutis. Os mais latentes permeiam o espaço físico da sala de aula, o material de ensino, as abordagens e caminhos adotados, os participantes, o currículo. Os que demandam o olhar mais sensível formam virtualidades nos espaços de aprendizado em movimentos, reações, coisas ditas de forma refletida, ou aparentemente ao acaso, enunciações interpretadas como significativas e/ou ignoradas, silêncios. Envolvem também formações de desejos e palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1987). O conjunto desses elementos pode deixar entrever aspectos qualitativos de efeitos educacionais importantes e que, normalmente, não recebem a devida atenção nos processos de ensino-aprendizagem.

O olhar qualitativo sobre a sala de aula está em consonância com a noção pós-estruturalista de língua/linguagem de que os sentidos são formações impossíveis de serem capturadas em noções de completude (cf. Entrada das Peônias: *Língua/linguagem – o enunciado dialógico*). Enquanto o olhar quantitativo retira informações no nível macro e as armazena de forma estática em dados estatísticos, categorizações e interpretações em caráter de totalidade, por sua vez, o olhar qualitativo pode nos ensinar a ver micro aspectos que não cabem em definições conclusivas. O olhar qualitativo forma rizomas, sem começo e fim, como condução de formações que se movimentam. Logo, para o estudo da presente pesquisa, os elementos que constituíram assemblagens que determinaram as constituições dos registros empíricos foram definidos por aquilo que eu consegui experimentar qualitativamente, com os sentidos, na condição de professora de língua inglesa e de pesquisadora. Ou seja, por aquilo que eu aprendi a ver e a atribuir ao longo de minhas experiências como sendo qualidades de importância na sala de aula.

Eisner argumenta que o olhar qualitativo é um modo apropriado para estudar a sala de aula e está legitimado nos discursos voltados à educação em aspectos que ele define como a formação de *connoisseurship*. *Connoisseurship* é um conceito que fala sobre produção de sentidos no nível qualitativo, na *relação* entre elementos – *sintoma de fatores* – que apenas quem vivencia a sala de aula é capaz de apreender e de levar outros a experimentar. O termo se refere ao conjunto de fatores na capacidade do pesquisador/professor em apreciar a área estudada, em

delinear o foco do estudo e em compartilhar as formações qualitativas desse ambiente. Logo, diz respeito às apreciações sobre o objeto de estudo que vem da vivência no cenário da sala de aula, no exercício de docência, “no qual conhecemos as complexidades, nuances e sutilezas dos aspectos do mundo no qual nós temos um interesse especial”<sup>145</sup> (EISNER, 1998 p.68).

Destarte, as compreensões formuladas por Eisner (1998) se mostraram relevantes para os argumentos sobre o fator qualitativo no estudo que propus na pesquisa envolvendo as minhas experiências como professora de língua inglesa junto ao estudo de campo no viés etnográfico (cf. Entrada dos Girassóis e Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Os entendimentos formulados pelo estudioso sublinham que a emissão de julgamentos sobre o meio educacional, sobre os seus pontos fortes e aqueles a melhorar, pode ser coerente apenas na compreensão das características qualitativas desses ambientes em experiência refinada na área. Para tanto, sublinha o acadêmico, as compreensões precisam ser formuladas pelo pesquisador no *locus* dos acontecimentos, nos contextos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, as minhas experiências como professora de língua inglesa, bem como aquelas que se formaram/formam no cenário onde os registros da pesquisa foram gerados legitimam as formações/atribuições de sentidos nesta pesquisa no meu *connoisseurship*. Em extensão, outros *connoisseurships*, dos possíveis leitores da pesquisa, poderão formar outras experiências.

Ao serem consideradas enquanto experiências envolvendo todos os sentidos, as apreciações qualitativas podem apresentar desafios de serem materializadas. O conceito de *connoisseurship* implica que não basta ao professor/pesquisador experimentar as qualidades da sala de aula apenas no nível das sensações, é preciso também saber materializar as experiências na habilidade em deixar as interpretações em aberto. As sensações experimentadas precisam dar corpo às qualidades, em compreensões sobre as *razões* e *consequências* dos acontecimentos qualitativos. Ou seja, para o acadêmico, o pesquisador da área educacional precisa mostrar que não apenas conhece o cenário da sala de aula,

---

<sup>145</sup> No original: “through which we come to know the complexities, nuances and subtleties of aspects of the world in which we have a special interest.”

mas também tem o olhar afinado para compartilhar as sensibilidades desse ambiente complexo.

Desse modo, para dar vida às qualidades, Eisner pontua ser fundamental a presença de vozes no texto – a voz do pesquisador e a dos participantes – junto ao uso expressivo da linguagem, em metáforas e aspectos de ficção. Isso porque, nós imprimimos nossas assinaturas e “a nossa assinatura deixa claro que uma pessoa, não uma máquina, esteve por trás das palavras”<sup>146</sup> (EISNER, 1998, p.36). Os recursos expressivos imprimem marcas/assinaturas do pesquisador trazendo visibilidade às qualidades do ambiente de ensino-aprendizagem nas leituras que formam efeitos de empatia – em conexões de afetos/*affectus*, como diria Spinoza (2009) – provocados pelos movimentos no cenário do estudo. Isto é possível, observa Eisner, porque formamos relações nas atribuições de sentido no olhar qualitativo – as nossas percepções dos eventos são influenciadas por uma vasta gama de conhecimentos e de fatores que influenciam as qualidades do que é experimentado.

As qualidades se formam em relações complexas – entre elementos materiais e imateriais. Saber apreciar essas relações é de suma importância para estudar contextos de ensino-aprendizagem assim como a sala de aula de inglês. Considerar não apenas o que é dito como também os elementos extra verbais que compõem as enunciações – o ambiente material, espacial, os gestos, as expressões corporais, os tons de voz – formam pistas para olhar o *locus* investigado. Assim, o olhar qualitativo sobre a sala de aula “requer sensibilidade para como algo é dito e feito, não apenas para o que é dito e feito”<sup>147</sup> (EISNER, 1998, p.19).

Para Eisner, a criação narrativa sobre o *locus* estudado deve ter efeitos como na arte. Dessa forma, o leitor pode participar do contexto de investigação em experiência vicária, como se, de alguma maneira, a pesquisa narrada fosse parte de sua vida. As experiências *vicárias* indicam que vemos o mundo também de forma virtual, no texto que lemos, nas imagens que vemos, nas canções que cantamos. Logo, compartilhar experiências de sala de aula é um trabalho que demanda

---

<sup>146</sup> No original: “*our signature makes it clear that a person, not a machine, was behind the words.*”

<sup>147</sup> No original: “*requires sensitivity to how something is said and done, not only to what is said and done.*”

vivências na área do estudo e sensibilidade no trato com os registros qualitativos de modo especial no âmbito educacional que constitui cenários em relações complexas, pontua o acadêmico. Portanto, em se tratando de sala de aula “saber a história da situação, algo sobre o professor e a escola, e os valores considerados importantes na comunidade pode ajudar a perceber e interpretar aquilo que percebemos”<sup>148</sup> (EISNER, 1998, p.66).

As considerações sobre relações complexas acrescentam o prefixo *pós* à visão qualitativa (cf. Entrada dos Jasmins: *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*). A noção de pós-qualitativo acentua as convicções de que as qualidades são formações moventes, não representacionais, não repetíveis. A ideia de pós-qualitativo permeia o conceito de rizoanálise utilizado na pesquisa no tratamento das qualidades do *locus* estudado em pós-codificação (cf. Entrada das Orquídeas: *Tratamento dos registros empíricos em pós-codificação*).

#### *Formações dos registros empíricos – elementos nas assemblages da pesquisa*

Os registros empíricos foram reunidos como assemblagem no estudo. Nenhum dos tipos de registro foi tomado isoladamente como fonte de dado bruto, em uma suposta característica de transparência. Ao contrário, foram considerados nas conexões com outros elementos. Dessa maneira, foram sentidos/palpados (MASNY e COLE, 2012), nas sensibilidades que deixavam emergir nas relações entre si. Com vistas a serem situados nos direcionamentos da pesquisa, as formações dos registros são descritas a seguir.

#### *Diários reflexivos*

Os diários reflexivos foram escritos após cada aula e constituíram espaços profícuos dos registros empíricos. Nesses diários eram anotados os desdobramentos dos planos das práticas que Cleo e eu imaginávamos para as aulas. Os diários são compostos de aspectos observados, impressões, sensações

---

<sup>148</sup> No original: “*knowing the history of the situation, something about the teacher and the school, and the values that are regarded as important in the community can help us to notice and to interpret what we have noticed.*”



vividas na sala de aula. Na ontologia deleuzoguattariana, esse *locus* de registros funcionou na visão dos múltiplos letramentos como uma caixa de ferramentas (cf. *Entrada das Peônias: Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*), a qual se pode abrir e tomar o que for apropriado, e não como uma caixa preta a qual se abre para enxergar o problema e a solução (BORTONI e RICARDO, 2008). Desse modo, os diários não eram vistos como simples fonte de informação, mas como elementos que estavam compondo as assemblagens do estudo. Para fazer sentido com eles era preciso considera-los nas relações de complexidade com outros elementos que formaram o olhar qualitativo – (Apêndice 1).

### *Conversas com os participantes*

Durante o trabalho de campo as comunicações com os participantes – professora colaboradora e alunos – versaram sobre a pesquisa e sobre as práticas de ensino-aprendizagem da língua. Nesse contexto, as conversas sobre concepção de língua e de falante envolvendo noções de inglês como língua global/língua franca faziam parte das práticas em letramento. Algumas conversas foram gravadas sem planejamento prévio e constituíram elementos nas assemblagens do estudo. Quando isto ocorreu, foi com o consentimento dos participantes de que eu mantivesse o gravador ligado. Na convicção de que a ontologia que direcionava a pesquisa não indicava a prática de colher informações, eu não desejava trabalhar com entrevistas, uma vez que esta forma de procedimento tende a direcionar as falas do participante nas expectativas do pesquisador no anseio de trabalhar com transcrição de dados (St. PIERRE e JACKSON, 2014). Portanto, eu estava mais interessada nos registros que poderiam surgir de forma natural, nas conexões rizomáticas, nos momentos vívidos/latentes do *locus* do estudo, junto às práticas da/na língua/linguagem – (Apêndice 1, 2, 3 e 4).

### *Práticas alternativas estendidas a partir do Livro Didático*

Algumas práticas na língua inglesa aconteceram em extensão aos assuntos que estavam sendo trabalhados nas Unidades Didáticas. Embora extensivas às propostas do LD, essas práticas eram pensadas na concepção de múltiplos

letramentos. Registros exemplares constam no Apêndice 3 – (cf. Entrada das Orquídeas: *Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem*).

#### *Práticas alternativas independentes do Livro Didático*

Outras práticas na língua foram pensadas para serem trabalhadas de forma independente do LD. Essas práticas em múltiplos letramentos objetivaram trabalhar a língua em perspectiva transdisciplinar com os conhecimentos de formação acadêmica dos alunos. Os registros exemplares constam no Apêndice 4. (cf. Entrada das Orquídeas: *Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem*).

#### *Tratamento dos registros empíricos em pós-codificação*

O tratamento dos registros empíricos na pesquisa qualitativa demanda cuidados para que estes não sejam transformados em dados nos paradigmas quantitativos. Elizabeth St. Pierre e Alecia Jackson (2014) observam que a pesquisa qualitativa ainda precisa construir caminhos na busca em como tratar o material de análise sem ceder às ontologias cartesianas que desejam se aquietar com codificações. Para as acadêmicas, ao não desenvolver modos coerentes com ontologias pós-modernas/pós-estruturalistas para tratar o material empírico, a pesquisa qualitativa se contradiz e acaba cedendo à visão legitimada de ciência nos parâmetros da modernidade.

St. Pierre e Jackson (2014) observam que os estudos qualitativos nas ciências sociais não têm feito um bom trabalho para rebater as críticas que dizem que esse tipo de pesquisa não possui bases científicas. Ao invés de encontrar modos e argumentos em ontoepistemologias próprias para se impor como legítima, a pesquisa qualitativa prefere se apoiar na visão de ciência válida já estabelecida. Logo, as acadêmicas enfatizam que o trabalho na visão qualitativa nas ciências sociais se vale da visão interpretativa que apoia uma prática analista positivista, que beira a visão estatística de codificação de dados. Essa postura tem se proliferado

formalmente em livros textos e em cursos acadêmicos de pesquisa, pontuam as estudiosas.

Para St. Pierre e Jackson (2014), a pesquisa qualitativa ainda está presa à noção de que os dados conseguem capturar a realidade, de que o dualismo cartesiano sujeito/objeto garante a existência do objeto como um dado puro, bruto, que existe independente do *sujeito coletor*. As pesquisadoras observam que ainda perdura na pesquisa qualitativa a noção cartesiana de que é preciso fragmentar e codificar na pretensão de reter o significado quebrando a dificuldade em partes para encontrar a solução. Ou seja, na visão cartesiana, a pesquisa não sabe como lidar com *relações* em dimensões *complexas*, pois tudo é preciso cair em uma peneira que separa os dados, supostamente cristalinos, em uma lógica que contraria a vida, especialmente quando se trata das humanidades.

St. Pierre e Jackson (2014) identificam pelo menos dois fatores/problemas que se inter cruzam no tratamento dos dados qualitativos na ontologia estruturalista. O primeiro problema consiste em usar a presença como um critério de qualidade. Dessa forma, o pesquisador assume que coletar dados face a face garante a alta qualidade destes, de modo que se privilegiam as palavras faladas pelos participantes como se estas fossem transparentes, material digno de ser coletado e analisado, como se as palavras não precisassem ser adequadas às previsões teóricas e às aspirações do estudo. O segundo problema, pontuam elas, está em assumir que os desejos do pesquisador não interferem nos dados que são vistos como em estado puro (bruto).

As pesquisadoras observam ainda que os efeitos desses fatores são potencializados no modo de formalizar os dados para garantir validade em codificação. Nessa fase, já codificadas, as palavras podem ser classificadas em categorias e organizadas em temas que surgem como mágica e são expostos para visualização de resultados da pesquisa. Na visão delas, o cientista social deve resistir ao discurso cartesiano de que é preciso procurar por padrões, pois “se você acha que deve encontrar um tema, provavelmente vai encontrar”<sup>149</sup> (St. PIERRE e JACKSON, 2014, p.716). As palavras de Foucault (2004a, p.14) corroboram o alerta das estudiosas lembrando que as produções de saberes sempre são “*vontades de*

---

<sup>149</sup> No original: “if you think you have to find a theme, you probably will.”

*verdade*”, que se não assumidas como tal funcionam de forma prescritiva, como “um sistema de exclusão”. Por sua vez, as compreensões decoloniais apontam que a alternativa para fugir dos ímpetos de trabalhar com visões prescritivas e generalizantes nas formações de conhecimento pressupõe o trabalho na ecologia de saberes e na tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007) – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). Na visão ecológica, os conhecimentos podem ser validados em critérios formulados pelas comunidades que os constituem. Da mesma forma, podem ser questionados/revisados enquanto formações parciais que se constituem no exercício de tradução.

A saída para a pesquisa qualitativa de natureza *pós*, observam St. Pierre e Jackson (2014), é assumir a instabilidade do mundo buscando coerências com as teorias em ontoepistemologias também *pós* (*pós-positivista, pós-humanista, pós-estruturalista, pós-moderna, pós-qualitativa* – e decolonial, na perspectiva desta pesquisa –). Nessa visão não separam saber de ser, humano e não humano, sujeito e objeto. Ao defender o tratamento do material de análise de modo condizente com as perspectivas *pós*, as pesquisadoras sublinham que as visões de Deleuze e Guattari (1987) sobre formações em rizoma que resultam em devires se apresentam como opções para o tratamento dos registros na perspectiva da *pós-codificação*. A análise *pós-codificação* pode trazer significação e experiências em multiplicidades como resultado da pesquisa ao quebrar a representação, mas, lembram St. Pierre e Jackson (2014), é trabalhosa – como seria qualquer perspectiva *pós* – porque não há receitas prontas, não há como replicar modelos, de modo que cada estudo precisa construir o seu caminho de forma emergente e experimental.

A análise *pós-código* funciona como um rizoma – em andanças no estilo nômade, onde os elementos vão se ajuntando – formando *assemblagens* – sem que tenham sido objetivados como alvos *a priori*. Os passos nômades não são levados por aspirações de encontrar totalidades e destinos finais, antes deixam ser conduzidos, tocados por afetos/afecções. Nessa noção, não cabem métodos, técnicas, nem arrumação sequencial. No entanto, há inspiração e possibilidades, com múltiplas entradas e saídas que podem emergir nos *intermezzos* das cartografias. Assim são os mapas deleuzoguattarianos, pode-se destacar, inverter, rasgar, montar de outro jeito.

### *Rizoanálise – sentidos em formação*

O olhar (pós)qualitativo foi a opção desta pesquisa para construir entendimentos de qualidades da sala de aula de língua inglesa. A ontologia deleuzoguattariana sugere que trabalhar a pesquisa em visão não arbórea, mas sim rizomática, transitando pelos meios, sem os anseios de encontrar significados prontos – e sem deixar sentidos fixos – pode ser produtivo na formação de experiências/transformação. Por conseguinte, a mudança no olhar para compreender as qualidades de ambientes de educação fora dos paradigmas da ciência moderna/cartesiana vem com o alerta para possíveis desconfortos, mas também o convite para a aventura: “não é fácil ver as coisas no meio, ao invés de olhar para elas de cima, ou de baixo, ou da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda: tente, você verá que tudo muda.”<sup>150</sup> (DELEUZE e GUATTARI, 1987, p. 23).

Dessa maneira, aqui são apresentados os caminhos tomados para o trabalho com os registros empíricos da pesquisa na perspectiva pós-codificação. Formuladas em ontoepistemologias pós-estruturalistas as opções construídas para o trabalho com os registros empíricos não codificam, não classificam, não categorizam e, portanto, não totalizam resultados. Os registros emergiram em mapeamentos em rizoma, em rizoanálise.

A visão de rizoanálise foi tomada a partir das discussões de Diana Masny (2016, 2015) formuladas no pensamento deleuzoguattariano e está interligada à noção de múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012; cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos letramentos: o empirismo transcendental*). Nessa direção, Diana Masny (2016, 2015) aponta o conceito de rizoanálise como possibilidade de pensar o material empírico para superar a visão dualista – coleta/dado – se movimentando nos *intermezzos* e não em conclusões (MASNY, 2016). A pesquisadora lembra que rizoanálise não é um método, portanto não há um modo único de ser feita. As muitas rizo-abordagens que vão sendo criadas possuem em comum a ontologia que compreende o sujeito como descentrado e considera as formações de sentidos nos

---

<sup>150</sup> Em inglês: “It’s not easy to see things in the middle, rather than looking down on them from above or up at them from below, or from left to right or right to left: try it, you’ll see that everything changes.”

conceitos deleuzoguattarianos de imanência e da diferença. Nesse sentido, por exemplo, a pesquisa em autoetnografia realizada por Calatrone Paiva (2018) também produz efeitos em rizoanálise ao *contar histórias* sobre a sala de aula de língua inglesa.

Na opção pós-positivista/pós-humanista para problematizar/desterritorializar a noção de representação e interpretação do material de análise da pesquisa, Masny (2015, 2010) apresenta a sua rizo abordagem na forma de *vinhetas* – recurso também adotado por mim nesta pesquisa. O conceito de vinhetas na rizoanálise foi previamente explicado na apresentação da pesquisa (cf. Delineando modos de entrada). As vinhetas produzem cartografias/mapeamentos rizomáticos dos registros empíricos intentando romper letramentos super codificados introduzindo o papel do desejo que forma devires no rizoma, no poder produtivo dos afetos/affectus (MASNY e COLE, 2012). Logo, vinheta se opõe à noção de transcrição de dados, na noção de que as formações qualitativas não podem ser expressadas em totalidade e fidelidade. O conceito de vinheta assume que a expressão de uma conversa nunca captura as nuances extra verbais que a compuseram – não captura todas as intensidades de emoções, não apreende o que ficou subentendido, assim deixam que os sentidos sejam formulados/completados pelo leitor. Dessa maneira, vinhetas não têm por objetivo retratar a realidade. Como uma peça de arte, buscam evocar sentidos provocando sensações sobre o cenário do estudo, pois vinhetas se posicionam como textos e eventos sensoriais a serem lidos/sentidos (MASNY, 2015).

Para Diana Masny (2016), com base na ontologia deleuzoguattariana que traz a noção de experiência como formações em incessante devir, o material de análise da pesquisa nunca pode ser experienciado diretamente. Desse modo, o trabalho em vinhetas está ligado ao conceito de palpação (*palpation*). Palpação é um conceito que trabalha com emoções que emergem nos processos de leitura (do mundo e de si mesmo como textos) e visa desterritorializar as noções de representação e interpretação do material de análise. Essa visão conduz a abordagem em rizoanálise como forma não hierárquica, não linear de se aproximar dos registros empíricos.

No entendimento de que os registros não podem ser experimentados de forma direta, senão apenas apalpados, as vinhetas emergem para influenciar

formações de conexões em *afetos/affectus*, bem como de serem influenciadas em formações de assemblages dos registros. Desse modo, na rizoanálise são evitadas conclusões interpretativas na visão da pesquisadora como o desvelamento do real – pois interpretar é julgar (cf. Vinheta: Camomila). Logo, sendo de constituição pós-moderna, a rizoanálise contraria a visão moderna de interpretação dos dados empíricos que são entendidos na visão moderna como possíveis de serem experimentados diretamente no pensamento racional visto como capaz de apreender e julgar as realidades já representadas. Masny observa que a representação possui linhas simétricas, de categorias, e anda lado a lado com a interpretação, assim limita a experiência com o mundo – o mundo da produção de sentidos, da invenção e da experimentação (MASNY, 2016, 2015).

Ao contrário da interpretação como desvelamento do real, na visão não representacional há apenas relações. Logo, não há interpretação do dado empírico na forma convencional. Nessa perspectiva, “os dados não podem ser experimentados diretamente, daí o conceito de palpação”<sup>151</sup> (MASNY, 2016, p.667). Para tanto, perguntas são preferidas, ao invés de afirmações, constituindo modos de responder aos problemas deixando fluir o pensamento rizomático, liberando os registros/cenário da pesquisa para que sejam sentidos/experimentados. A perspectiva não representacional considera o material empírico nas multiplicidades de conexões, de forma que os problemas, as perguntas e respostas, podem ser lidos de forma intensiva e imanente, em uma alternativa diferente à visão humanista para a qual os problemas devem ser colocados para se achar uma solução.

Interpretar é parte do exercício de leitura do mundo e de si no mundo, mas o modo como se concebe a interpretação envolve ontologias. A visão de rizoanálise aponta para interpretações em leituras contingentes, que consideram formações em multiplicidade e movimento, no exercício dialógico responsivo, sem a pretensão de desvelar o real. Assim, a rizoanálise está alinhada aos múltiplos letramentos e se mostra conectada às concepções pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais que preferem formar conhecimentos de forma ecológica, plural (SOUSA SANTOS, 2007) em exercício de (auto)questionamento constante (MENEZES DE SOUZA, 2011).

---

<sup>151</sup> No original: “*data cannot be experienced directly, hence the concept of palpation.*”



Para lidar com os registros empíricos, a concepção rizomática de formação/atribuição de sentidos também contou com as discussões de Leander e Boldt (2012) sobre a importância da preservação dos *movimentos* nos cenários sociais estudados. Com base nos pensamentos deleuzoguattarianos sobre a importância em se considerar o trabalho com os registros de análise enquanto produções de efeitos em devir, Leander e Boldt (2012) problematizam o modo de lidar com o registro empírico mantendo os movimentos que emergem nas relações espaço/tempo entre os elementos das assemblages. Os acadêmicos lembram que no desejo do texto-centrismo o pesquisador tende a subtrair os movimentos da cena de observação. Ao visualizar uma cena com um número infinito de movimentos nas interações, com possíveis linhas rizomáticas, a tendência é a de subtrair da cena tudo o que pode causar dificuldade do que é entendido por coerência narrativa (LEANDER e BOLDT, 2012).

Os pesquisadores observam que o problema não está nos recortes feitos no registro empírico, uma vez que selecionar é uma prática natural do nosso olhar – vemos a partir das assemblages que se formam nas vivências dos territórios sociais onde habitamos/circulamos. O que se torna questionável é quando esses recortes se constroem no desejo de controle que se faz preferindo ignorar os movimentos formados nas relações de tempo e espaço e que “falam” das relações sociais dos indivíduos. Quando abstraído dos movimentos o registro empírico é trabalhado como um objeto manipulado pelo pesquisador – como um fragmento que pode ser pinçado e observado como em um laboratório, com lentes externas que deixam tudo muito visível. Contrários a essa visão, Leander e Boldt (2012) apontam para a importância do pesquisador em se colocar dentro dos registros e em convidar os leitores a fazerem o mesmo (LEANDER e BOLDT, 2012), a atribuírem sentidos em leituras *intensivas* e *imanentes*, nas formações de seus próprios múltiplos letramentos.

Nessa visão, deve se considerar os efeitos que o registro empírico pode produzir, em formações emergentes – e não aquilo que ele supostamente *revela* em dimensões de importância. É preciso mover o registro empírico da representação para as movimentações no espaço-tempo, de modo que o espaço social apareça em liberdade, na capacidade de surpreender nas formações de sentido, apontam Leander e Boldt (2012). Ao ser repensado como processo, o registro empírico causa efeitos, mas ao ser apresentado como dimensão que destaca graus de importância, grandeza, os sentidos se fecham na visão do pesquisador.

Dessa forma, ao contrário do que ocorre em noções qualitativas que fatiam os espaços sociais subtraindo os seus movimentos, o olhar pós-qualitativo evidencia que a junção espaço tempo redefine noções sobre os espaços sociais. Isso ocorre nos efeitos de simultaneidade e duração das histórias. Dessa maneira, no olhar pós-qualitativo, as compreensões não se fecham em um momento na narrativa, na interpretação do pesquisador, mas tendem a se dinamizar de forma rizomática, nos movimentos do conceito deleuziano/deleuzoguattariano de repetição e diferença. Nestes movimentos, as linhas do rizoma – linhas molares e moleculares – podem ser rompidas/desterritorializadas em linhas de fuga, em movimentações que podem causar transformação (em novos devires). Desse modo, considerar os movimentos nas narrativas do registro empírico é crucial para sair da representação que causa um tipo de morte social ao reproduzir e produzir identidades estáticas, dizem Leander e Boldt (2012). Em efeito contrário, quando liberados nos registros empíricos os movimentos trazem “liberdade, deslocamento e surpresa”<sup>152</sup> (LEANDER e BOLDT, 2012, p.39) ao nosso senso do social.

A produção dos efeitos em rizoanálise nesta pesquisa foi também pensada na noção de *ficção* nas visões de narrativa etnográfica pós-estruturalistas discutidas por James Clifford (1986) e Stephen Tyler (1986). Os estudiosos apresentam a narrativa ficcional sobre o campo etnográfico como um recurso que produz resultados em *evocação*, em formações de experiência vicária (cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*), ao invés de interpretação dos dados. Assim como acontece com a literatura, com o cinema, as formações abertas de sentido sobre o campo social etnográfico – a sala de aula – engendram o efeito de *ficção* (CLIFFORD, 1986). Esses efeitos, observa Clifford (1986), se formam na dimensão alegórica que produz *evocação* – formação de experiências em quem compartilha/apalpa o estudo.

Dessa maneira, assim como acontece na arte, na literatura, os sentidos ficam em aberto/desterritorializados, para serem retomados/formados/atribuídos – reterritorializados – como processo de leitura de forma intensiva e imanente, em outras formações rizomáticas construídas pelos leitores. Na produção de efeitos de *alegoria* em *evocação* de sentidos a narrativa em ficção produz experiências vicárias

---

<sup>152</sup> No original: “freedom, dislocation, and surprise”

no leitor que adentra nas heteroglossias (vozes sociais) nas narrativas da pesquisa. Portanto, o valor da narração está em buscar pela ressignificação de experiências em colaboração com o leitor, ao invés de ficar preso à ânsia pela produção de significados em apresentações e representações do real. Dessa forma, a narrativa de cunho etnográfico pós-estruturalista que propõe evocar sentidos pode ser alinhada à visão de rizoanálise.

Para Tyler (1986), o discurso etnográfico deve produzir efeitos de transcendência levando o leitor a experimentar o *locus* estudado. Nessa perspectiva não há pretensões de emancipar as pessoas produzindo conhecimento universal em discursos superordenados nos campos da política e da ciência, pois todos os discursos são relativizados nos seus sentidos e justificativas. Assim, na visão de Tyler a narração do campo etnográfico deve produzir efeitos de evocação de forma poética, não na forma textual, mas no movimento e função da poesia, na quebra do discurso diário que em ambas as mentes, do escritor e do leitor/ouvinte, adentram a fantasia emergente de um mundo possível compartilhando realidades (TYLER, 1986).

Em entendimento análogo, Clifford (1986) aponta que o texto etnográfico é alegórico em sua essência, não no sentido de fornecer representações, mas no seu potencial de contar histórias, gerando assim outras histórias na mente do leitor ou ouvinte, um trabalho pleno de colaboração. Assim, o outro (leitor da pesquisa) não deve ser observado como aquele que precisa ser salvo, curado ou libertado. O coleitor da pesquisa deve ser convidado a pertencer ao *lócus* etnográfico em realidade participativa, no rizopensamento/rizoanálise “em que ninguém detém o direito exclusivo da transcendência sinóptica”<sup>153</sup> (TYLER, 1986, p. 129).

### *Validade da pesquisa – o conhecimento subjugado*

A filosofia da linguagem pós-estruturalista aponta para os conhecimentos de pesquisa enquanto realidades formadas nos discursos engendrados em relações de poder (FOUCAULT, 2004a) e em formações maquinicas de desejo (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Nesse sentido, Foucault (2004 a) lembra que os discursos são

---

<sup>153</sup> No original: “*in which no one has the exclusive right of synoptic transcendence.*”

ações políticas e, assim, além da proposição de verdadeiro ou falso existe a alternativa de compreender os discursos como “vontade de verdade (...), um tipo de separação que rege nossa vontade de saber(...)” (FOUCAULT, 2004 a p.14). Corroborando esta observação, a filosofia pós-estruturalista da linguagem traz evidências de que a palavra não retém essências do objeto – componentes materiais e não físicos – o que faz dos discursos nas atribuições de sentido materializações incompletas e temporárias. Como tal, a linguagem – inclusive a que forma o discurso da ciência – pode apenas tocar os objetos como um raio de luz que incide sem penetrar, irradiando facetas de sentidos interferidos no emaranhado de outras vozes, nas heteroglossias (BAKHTIN, 2000, 1992) que se constituem em enunciações coletivas e lutam para ganhar projeção nas arenas da cadeia dialógica (VOLOCHINOV, 1997) – (cf. Entrada das Peônias). Nessa visão, os conhecimentos/sentidos do estudo da pesquisa não são fixos, tampouco transparentes, mas sim influenciados pelas subjetividades das vozes sociais (inclusive a da pesquisadora) que os construiu (St. Pierre e Jackson, 2014).

Diante das discussões que apontam para a incompletude das formações de realidade/sentidos na língua/linguagem/discurso é preciso assumir tal fato e transitar por *outros* caminhos que não o da certeza. A proposta de outros caminhos para produzir conhecimento em educação em língua inglesa prefere os *intermezzos*, os entrecruzamentos nas linhas rizomáticas, ao invés de visualizar inícios e finais. Dessa maneira, é possível trabalhar qualidades, ao invés de quantidades (EISNER, 1998). Compreendidas como formações complexas, as qualidades engendram relações em rizoma e formam assemblagens entre multiplicidades: em elementos humanos e não humanos, reais e virtuais – ao invés de soma, uma vez que as relações rizomáticas não formam pontos e não têm lugar marcado para começar e terminar, se movendo antes em continuidade (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Essas compreensões evidenciam que as realidades formadas na pesquisa podem no máximo ser palpadas (MASNY, 2016), ao invés de serem capturadas, armazenadas, catalogadas, como se existissem em estado de transcendência. As indicações apontam que deixar fluir o rizopensamento pode ser produtivo podendo gerar experiências em evocações (CLIFFORD 1986; TYLLER, 1986) – assim como quando se segue participando a história em um filme, num livro, ou instigados por uma peça de arte.

Nessas convicções, as assemblagens dos conhecimentos da pesquisa foram olhadas em rizoanálise, em formações de um tipo de saber chamado por Foucault como *conhecimento subjugado*, ou “conhecimento e experiência local e não elaborado, tradicionalmente ignorado e avaliado como não relevante”<sup>154</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.54). O conhecimento subjugado pode ser entendido como o conhecimento não reconhecido cientificamente. Isto porque não pode ser comprovado nas visões comuns/legitimadas de ciência. Estas são ancoradas nos paradigmas da psicologia cognitiva positivista e tendem a celebrar as narrativas de progresso científico capaz de capturar um mundo supostamente independente nas suas leis. Nessa visão, o conhecimento subjugado fica à margem do que se concebe tradicionalmente por ciência que enxerga o mundo humano social análogo ao mundo natural e compreende as realidades como dados imutáveis cujos segredos podem ser desvendados (USHER e EDWARDS, 1996).

Logo, ao não assumir as realidades como dadas e comprovadas por paradigmas do que é concebido oficialmente como científico, o conhecimento subjugado, lembram Usher e Edwards (1996), sai da psicologia científica – cognitiva/humanista. O conhecimento subjugado prefere trabalhar na psicologia da prática social que movimenta o mundo tangenciado por condições pós-modernas/pós-estruturalistas – e decoloniais – caracterizado pela complexidade, incerteza e particularidades situacionais; um mundo onde o conhecimento (o conhecimento na e da prática) é ele próprio socialmente construído (USHER e EDWARDS, 1996). Desse modo, o conhecimento subjugado valoriza a construção de saberes locais que se fazem nas práticas e não busca a completude, antes convive com as fragmentações, com as complexidades e as incertezas, que podem ser consideradas como possibilidades de respostas – mesmo que provisórias. Visto enquanto construção continuada, sempre aberto a desterritorializações e novas territorializações (DELEUZE e GUATTARI, 1987), o conhecimento subjugado é auto reflexivo, em constante exame dos fundamentos, inclusive de seus próprios.

Nesse ponto, se faz necessário argumentar que a condição pós-moderna/pós-estruturalista de questionamento contínuo não implica no relativismo *ad infinitum*, na ausência de objetivos que leva ao niilismo (JORDÃO, 2005). Nesse

---

<sup>154</sup> No original: “*local and unelaborated knowledge and experience traditionally ignored or downgraded.*”

sentido, a proposta metodológica da pesquisa confronta as noções que muitas vezes permeiam entendimentos pouco informados sobre as visões pós-modernas/pós-estruturalistas em traduções de ausência de compromisso, em noções de que nas visões pós-estruturalistas “qualquer coisa vale”. No âmbito educacional, as discussões pós-modernas/pós-estruturalistas evidenciam compromisso e responsabilidade em outra perspectiva de existir, para além do modelo moderno, mas que “não necessariamente implica irracionalidade, paralisia de ação, ou atrofia da moral”<sup>155</sup> (USHER e EDWARDS, 1996 p.26). Corroborando, Menezes de Souza (2021) lembra que a visão decolonial observa que lidar com a incompletude dos sentidos pode ser um exercício produtivo de tradução intercultural. Esse exercício impulsiona o questionamento e novas formas de conhecer, produzir saberes, observa.

Desse modo, o que se argumenta nos direcionamentos pós-modernos/pós-estruturalistas e decoloniais não é a ausência de critérios de validação, mas sim o fato de que podem existir outros critérios para legitimar conhecimentos para além daqueles considerados pelo cânone tradicional de noção de ciência. Estas outras formas de conceber a realidade e o conhecimento são defendidas nas visões decoloniais (cf. Entrada dos Jasmins) e na filosofia da linguagem (cf. Entrada das Peônias) que apontam formas de conceber a existência na língua/ linguagem/discursos de modo oposto à ontologia moderna/colonial/estruturalista. Para tanto, as discussões decoloniais sugerem que se busque aprender e a validar aprendizados na visão ecológica, em formas de conceber a realidade e o conhecimento em harmonia cosmológica, no respeito ao outro e à terra (MIGNOLO, 2007; SOUSA SANTOS, 2018, 2007). Assim como indica a visão de múltiplos letramentos (MASNY, 2010; cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*), nas ecologias o outro vai além do humano e envolve relações entre elementos palpáveis e virtuais, humanos e não humanos, que se conectam e formam saberes, memórias, desejos, nos campos cognitivos, naturais e espirituais.

Portanto, longe de proclamar a visão de que nada vale à pena de ser investigado e problematizado, ou de que os conhecimentos são apenas superficiais,

---

<sup>155</sup> No original: “does not, “necessarily” imply irrationality, paralysis of action or an atrophy of moral will.”

o conhecimento subjugado propõe validar as formações de sentidos assumindo os discursos como ficção. Como mostra a arte, os discursos ficcionais – do cinema, literatura, música – são discursos que podem tocar de modo profundo e transformador porque alcançam dimensões qualitativas (TYLER, 1986; CLIFFORD, 1986; EISNER, 1998). Desse modo, ao entender a língua/linguagem enquanto discurso em formação/atribuição de sentidos, a filosofia da linguagem pós-estruturalista evidencia que é possível construir outras formas de tornar públicos os conhecimentos de pesquisa em educação e em letramento em inglês, e assim produzir conhecimentos que são tão válidos e legítimos quanto quaisquer outros, “não para mentir, mas assumir que nunca é possível contar toda a verdade também”<sup>156</sup> (CLIFFORD 1986, p.6). Visto como ficção, esse tipo de conhecimento subjugado e/ou “tradicionalmente julgado pela psicologia cognitiva como anedota, situado especificamente, não generalizável, ausente de cientificidade e, portanto, não digno de nota”<sup>157</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.54) pode produzir multiplicidades de sentidos de forma sensível e transformadora.

Ao assumir o estado de ficção como válido, os conhecimentos entendidos enquanto formações discursivas (FOUCAULT, 2004 a), em visão ecológica e no exercício de tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2021) desestabilizam noções modernas/estruturalistas/coloniais de ciência fundamentadas na visão homogênea que concebe apenas um tipo de validação na produção de saberes. O conhecimento subjugado questiona as noções de método enquanto ferramenta que leva ao conhecimento supostamente estável e “real” (GADAMER, 1975). Também questiona a noção de cientista enquanto detentor da razão e guardião do saber (KUHN, 1970), bem como questiona a noção de conhecimento como algo dado, apenas a espera de ser descoberto (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Desse modo, os direcionamentos da pesquisa qualitativa podem trabalhar o estudo fora da consagrada visão de objeto transcendente, como se estivesse intocado por valores da cultura, da subjetividade, da história e de relações de poder, pois “as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes,

---

<sup>156</sup> No original: “*not to lie, but never undertaking to tell the whole truth either.*”

<sup>157</sup> No original: “*traditionally it has been judged by psychology as anecdotal, situationally specific (and therefore ungeneralisable), lacking in scientificity and thus not worth bothering about.*”



como consequência de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas de vontade de verdade” (FOUCAULT, 2004 a, p. 16).

A compreensão de que o conhecimento é uma *construção* não coloca a pesquisa como refém de métodos fixos para validar resultados. Logo, as concepções pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais de pesquisa/produção de conhecimento constroem suas próprias direções encontrando outras coerências de validação, diferentes das que fundamentam expectativas teleológicas. Segundo Griffiths (1998), as coerências de validade da pesquisa pós-moderna/pós-estruturalista em educação devem ser consideradas nos aspectos do *poder* e da *ética*. De modo que a epistemologia de pesquisa que envolve pessoas deve perguntar sobre o conhecimento: “o que é, como obtê-lo, como é reconhecido, como se relaciona com a verdade e como está atrelado ao poder”<sup>158</sup> (GRIFFITHS, 1998, p.35). Os direcionamentos empregados devem responder a tais indagações que adquirem importância particular quando envolvem seres humanos, observa a acadêmica.

Diferente das ciências físicas, a ética na pesquisa educacional assume a condição de imanência e considera os comportamentos engendrados nas realidades locais para produzir conhecimentos com as outras pessoas (BAKHTIN, 2017, cf. Entrada das Orquídeas: *O trabalho colaborativo na ética imanente*). Esses aspectos lidam com o caráter complexo na visão pós-estruturalista de pesquisa em educação. O ser humano (re)age porque constrói sentidos movido por enunciações coletivas e isso deve ser sempre assumido, na extensão tal que a visão do pesquisador é parte dos modos de produção de conhecimento. Desse modo, a ética impõe a necessidade de informar sobre os objetivos da pesquisa considerando o envolvimento humano nos aspectos: *sobre o que, para que e com quem* se está trabalhando (GRIFFITHS, 1998). Ou seja, é uma ética que informa o *locus* de enunciação de quem fala ou teoriza (SOUZA SANTOS, 2007; cf. Delineando modos de entrada e Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*).

Já o aspecto do poder adquire relevância ao evidenciar que categorias sociais assim como classe social, gênero, raça e forças de Estado influenciam a

---

<sup>158</sup> No original: “*what it is, how we get it, how we recognize it, how it relates to truth, how it is entangled with power.*”

forma como se lê o mundo e a si mesmo. Assim, ao considerar relações de poder e princípios éticos, a pesquisa pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial entende que os direcionamentos ontoepistemológicos adotados são sempre escolhas políticas. Ou, seja, o conhecimento da pesquisa produzirá efeitos, de forma que é preciso pensar nas razões que levaram às escolhas sobre as maneiras de produzir tal conhecimento, bem como nas consequências destas escolhas no meio social. Dessa forma, “a estratégia política requer que cada um de nós reavalie nossas próprias opções e oportunidades ao mesmo tempo em que assumimos uma visão crítica do contexto maior que faz surgir as nossas visões”<sup>159</sup> (GRIFFITHS, 1998 p.147).

O meu posicionamento político para construir e validar os conhecimentos subjugados da pesquisa se define em argumentos pós-estruturalistas/decoloniais de alguém que fala do lado Sul da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007; cf. *Delineando modos de entrada e Entrada dos Jasmins: Perspectivas decoloniais*), em compreensões de que os espaços educacionais de prática da língua inglesa precisam deixar a visão binária de língua de orientação monolíngue. Logo, assumo que é produtivo e possível empreender produções de conhecimentos de modo informado, plural e ecológico nas práticas da própria língua/linguagem – nos discursos que ela produz. Desse modo, concordo que a língua/linguagem/discurso é vista enquanto formações heterogêneas construídas em relações de poder que produzem efeitos na coletividade e no plano individual em subjetividades. Portanto, as opções para direcionar a pesquisa na visão pós-estruturalista e de forma colaborativa (cf. *Entrada das Orquídeas: A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*) são coerentes com o modo de prática educacional em língua inglesa que valoriza o aprendizado criativo/reflexivo crítico na produção de saberes com o outro, de forma solidária e não egocêntrica (BIESTA, 2019, 2018; BAKHTIN, 2017). Essa forma de aprender lendo o mundo e a si mesmo permite formar espaços de ensino aprendizagem para liberar a imanência, deixando fluir a criatividade. Isso, sem esquecer do aspecto ético que leva à reflexão sobre as validades das formações de desejos para o bem estar individual e coletivo

---

<sup>159</sup> No original: “the political strategy is one which requires each of us to reassess our own options and opportunities at the same time that we take a shrewd, critical view of the larger context which gave rise to them.”

(cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades e Filosofia da linguagem e letramentos*).

Para Morewnna Griffiths (1998), responder aos fatores que envolvem o modo como agimos nas relações de poder e da ética na pesquisa em educação requer a reflexividade como característica intrínseca. A postura reflexiva impõe a convivência com a incerteza na desconstrução da utopia de pesquisa perfeita e de completude, pois “todo programa de pesquisa precisa ser construído no percurso, no cenário das mudanças sociais e educacionais”<sup>160</sup> (GRIFFITHS, 1998, p.97). Assim, não há como buscar modelos capazes de explicar tudo e de modo definitivo, sendo que qualquer solução deve ser percebida enquanto contingente, provisória e passível de revisão à luz de crítica permanente. Nessa perspectiva, alinhada com a visão pós-moderna/pós-estruturalista – e decolonial – o pesquisador não se apoia em âncoras de metanarrativas para guiar processos de pesquisa. As compreensões e coerências devem ser buscadas em circunstâncias particulares e entendidas em suas relações, ensina Griffiths (1998). Nessa visão, os avanços nas produções de saberes devem ser considerados e comemorados, porém em vigilância constante sobre as limitações uma vez que “não há racionalizações organizadas, ou um plano mestre para melhorar o senso de justiça”<sup>161</sup> (GRIFFITHS, 1998 p.97).

Recordando a noção de ética proposta por Bakhtin (2017), esta indica que o viver enquanto ato responsável não deixa álibi para a existência de forma intensa e engajada com outro. Nessa esteira, não resta alternativa senão a de colocar a própria assinatura nos atos assumindo assim os próprios argumentos nas escolhas informadas por enunciações coletivas – assumindo o próprio *locus* de enunciação (SOUZA SANTOS, 2007). Nesse sentido, para Usher e Edwards (1996), a ética educacional na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista aponta possibilidades de reconstrução. Para tanto, é fundamental compreender que as nossas formas de agir/performar são indissociáveis de relações de poder e, portanto, devem sempre ser validadas na ética das assemblagens sociais, no tempo e espaço onde estamos. Dessa forma, fato e valor se interligam, observam os estudiosos. As subjetividades

---

<sup>160</sup> No original: “all research programmes have to be constructed on the run, and against a background of social and educational change.”

<sup>161</sup> No original: “there can never be a tidy overarching rationale or masterplan for improving fairness”.

do pesquisador influenciam nas formações de sentido que emergem das investigações, em formações construídas em um tipo de conhecimento que conecta filosofia e informação factual teoria e experiência, entre perspectivas individuais e construções coletivas (USHER e EDWARDS, 1996).

Nessa convicção, esta pesquisa foi empreendida enquanto conhecimento subjugado; na visão de política menor (DELEUZE e GUATTARI, 1986), assim como sugerem as compreensões deleuzoguattarianas. Nessa visão, defendo a relevância do estudo empreendido enquanto elemento significativo na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), mas sem a pretensão de servir de modelo a ser seguido. A validação dos conhecimentos pode acontecer (ou não) na produção de experiências, nos devires que leituras podem engendrar. Dessa maneira, os sentidos aqui formulados são assumidos como formações parciais, construídos pelo olhar da pesquisadora. Esse olhar é formado por certos recortes sócio culturais na confluência de outras vozes que formam assemblagens na área de educação em Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Na convicção de que os significados são sempre abertos a outros devires, os sentidos atribuídos nos conhecimentos desta pesquisa podem validar assemblagens e desterritorializar outras. Não tendo hipótese a comprovar, este estudo pode validar resultados em experiências vicárias, em efeitos de evocação (cf. *Entrada das Orquídeas: O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*), uma vez que a sala de aula de inglês forma sensibilidades que excedem as esferas da definição, da explicação e da interpretação.

#### VINHETA CAMOMILA – modos de olhar o locus do estudo

A vinheta apresentada a seguir buscou evidenciar relações que podem se formar no trabalho com as compreensões de natureza *qualitativa* no *locus* do estudo da pesquisa. A depender de como as formações qualitativas são tratadas podem ser vistas como dados que fecham interpretações ou como registros empíricos em que os espaços de formação/atribuição de sentido podem se abrir ampliando rizoanálises. Para exemplificar essas diferenças são apresentadas duas possibilidades de olhar as formações qualitativas no campo etnográfico sala de aula. Em uma delas, a noção de olhar qualitativo não se distancia da visão cartesiana de

conhecimento buscando analisar, interpretar, explicar os “dados”. Na outra, a visão qualitativa é acrescida do componente “pós”, assim como sugerem St. Pierre e Jackson (2014) e os registros empíricos são tratados na visão de rizoanálise (MASNY, 2015). Na perspectiva de rizoanálise não há sentidos fixos a serem formulados; há rizomas e formações de devires (DELEUZE e GUATTARI, 1987). A vinheta retrata um momento de correção de exercício sobre o *Simple Past* no *workbook* na UD 7B.

## VINHETA

Na correção de exercícios do *workbook* os alunos praticam a língua no objetivo de construir perguntas no tempo verbal passado simples. A série de palavras deve ser “organizada” para formar a pergunta detectando a necessidade de incluir o verbo auxiliar. Na sequência, a pergunta deve ser respondida com uma das datas contidas na caixa de respostas. Um dos exercícios da série traz as informações: *When / the first / tourist / travel into space – It traveled into space in \_\_\_\_*. Enquanto os alunos compartilham a resposta do verbo correto, uma aluna observa: “Está errado, o primeiro a viajar para o espaço foi a Laika, *she is a dog!*” Logo os comentários se estendem em várias outras observações por todo o grupo e os alunos começam a pesquisar no celular. Outra aluna pergunta: “Viram o filme “Gravidade”, com a Sandra Bullock?”. Outro aluno faz uma observação sobre o que vê na sua ‘pesquisa’: “Eu acho que as viagens no espaço não são assim, com esse glamour, não” / “Aqueles cápsulas eram um aperto!” Duas alunas conversam em tom um pouco mais baixo que o restante da turma, olhando o celular: “O filme é *Gravity* – *She is beautiful*, bem magra!”. A professora permanece em pé, em silêncio, observando os alunos – olha o relógio. A aluna pergunta: “Como que fala estar em forma, professora?” A professora: “*To be in shape*”. A aluna, (rindo) “*I not in shape!*” A colega a olha nos olhos: “*I’m not* – tem que pôr o *to be*”. A outra repete “*I’m not in shape*”. A conversa se estende no grupo entremeada por olhadas no celular e comentários e questionamentos entusiasmados. Alguns alunos compartilham informações sobre a corrida dos países para conquistar o espaço: “A China vai ultrapassar os Estados Unidos na tecnologia espacial!”. Depois de algum tempo, a professora escreve no quadro a frase: *Aqueles cápsulas espaciais eram um aperto*. Prof. “*All right, come on people, work in pairs*. (apontando para a sentença no quadro). *Write down this sentence in English!*”. Aluna: “*can use the phone?*” Prof. “*Ok, but not the translator*”.

### A análise no olhar qualitativo: uma visão de análise de dados

Os dados demonstraram que esta é uma sala de aula com problemas. O grupo de alunos tende a se dispersar do contexto da aula com facilidade: conversam muito entre si (em português), consultam o celular; tendem a não seguir rigidamente os horários de entrada e permanência em sala. Esse comportamento dificulta o controle sobre as práticas do LD. Por exemplo, durante uma prática de

correção dos exercícios do workbook os alunos saíram do contexto e divagaram em diferentes assuntos. A professora teve dificuldades para trazê-los de volta ao contexto da aula. Nessa ocasião estudavam os verbos no passado simples. Em um dos exercícios, ao invés de manterem a atenção no assunto, os alunos começaram a divagar. 8 alunos começaram a falar entre si sobre outras coisas que não tinham relação direta com o exercício: surgiu o assunto de filme, de atriz bonita, da competição espacial entre Estados Unidos e China. Outros 3 alunos olhavam o celular e conversavam parecendo alheios ao restante do grupo.

Claramente os alunos não mostravam interesse no conteúdo da aula. A professora parecia um pouco desorientada, sem saber muito que atitude tomar. Nesses casos, uma estratégia para retomar o assunto da aula é utilizar alguma produção dos próprios alunos que possa ligar o assunto da aula; o que foi feito pela professora após certo tempo, quando a dispersão da turma já estava acentuada. Os dados mostram que a facilidade com que os alunos se desligam dos assuntos da aula requer reconduções de estratégias metodológicas e de gerenciamento de sala de aula.

### Considerações sobre a análise qualitativa que foi empreendida na visão cartesiana de ciência

Tomando como base a ontologia deleuzoguattariana, é possível dizer que, do modo como foi realizada, a análise qualitativa limita formações rizomáticas de sentidos. Para fazer sua interpretação o pesquisador se coloca fora dos dados, como um ser neutro para empreender a análise de forma impessoal. A análise expõe o espaço da sala de aula em forma de representação – o que é observado aqui pode ser replicado em outras salas de aula de inglês. Os dados são analisados como um recorte em laboratório abstraindo-se os movimentos nas relações de espaço/tempo (LEANDER e BOLDT, 2012), sem trazer indicações do contexto mais amplo daquela realidade local – sem situar o *locus* de enunciação dos sujeitos envolvidos (SOUSA SANTOS, 2007). Nessa visão, é considerado apenas o espaço social escolar, como um recorte do espaço social mais amplo da vida dos alunos/da professora, da forma como os aprendizados se caracterizam naquele espaço. Nessa perspectiva não há chance para se pensar em outras razões que possam ter

influenciado nos movimentos dos participantes. Dessa forma, os sujeitos daquela sala de aula são identificados apenas enquanto professora e alunos, a quem cabem os papéis de ensinar e aprender demonstrando desempenhos de aprendizado na forma prevista pelo material didático e pela metodologia. As subtrações dos movimentos não deixam entrever leituras das formações subjetivas daquele espaço. A única visão possível é a do pesquisador, para quem naquele ambiente o ensino e aprendizagem está comprometido.

Nesse modo de empreender a análise qualitativa, o pesquisador apenas constata que a sala de aula tem problemas vendo os alunos como dispersos, desinteressados – e a professora como incapaz de controlar seu ambiente de trabalho – mesmo que as observações que fazem demonstrem amplas conexões com os assuntos do mundo envolvendo a história, atualidades, geopolítica, bem como interesses em falar bem a língua inglesa. Segundo o que apontam St. Pierre e Jackson (2014), essa forma de empreender o olhar qualitativo demonstra o desejo de controlar o material de análise em propensão a codificar o cenário da sala de aula na identificação de temas assim como: *alunos desinteressados / professora sem domínio de turma / material didático ineficiente / aula não motivadora* (etc.).

Logo, nessa visão as atribuições de sentidos sobre os registros empíricos – vistos como *dados* – são restritas à visão do pesquisador. No seu olhar que tudo parece compreender de forma cristalina ele conclama o leitor da pesquisa a concordar com o que foi dito – o pesquisador já percebeu o que poderia ser importante sobre o cenário, já encontrou o problema, já julgou, e já indicou a solução. St. Pierre e Jackson (2014) alertam que esse modo cartesiano de empreender a visão qualitativa em pesquisas em educação pode ter efeitos perigosos, uma vez que abstrai relações complexas do ambiente da sala de aula formulando dados que podem influenciar nas políticas e metodologias no trabalho com a língua.

#### Uma rizoanálise no olhar pós-qualitativo

Esse momento da aula evidenciou ocorrências de processos de desterritorialização intensa – a força da linha molar/fixa (correção de exercícios gramaticais) recebeu colisões e foram emitidas linhas de fuga, em leitura intensiva e



imane (não pré meditada, não controlável). O que aconteceu em seguida não podia ser previsto. O processo de correção dos exercícios foi desterritorializado e recebeu outras conexões, formou outros rizomas, de modo que a importância de praticar verbos foi temporariamente desterritorializada por conexões mais envolventes naquele momento, em formações imprevisíveis de outros sentidos. Durante as práticas em língua inglesa, conexões interessantes – em formações de devir – puderam ser observadas mostrando que os alunos estão atualizados com assuntos de fatos históricos, da geopolítica, bem como demonstram interesse em aprender bem a língua.

A professora parecia sensível, não desejando quebrar aquele momento de conexões intensas de leitura intensiva e imane em que o assunto saiu das paredes da sala de aula, fazendo emergir memórias, conhecimentos, desejos. Do ponto de vista de múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012) as fugas/rupturas do assunto da aula caracterizam movimentos naturais do pensamento, em formações de rizoma, e deixam entrever as formações de sentido em multiplicidade de conexões. Essas formações se mostram produtivas, uma vez que provocam transformações em leituras do mundo e de si mesmo. As experiências naquele momento foram além das expectativas de letramento controlado no traçado arbóreo: a prática do *Simple Past* em exercícios mecânicos de repetição. Os desejos/devires que se materializaram: de saber mais sobre a história de conquista espacial, ou de iniciar uma dieta inspirada na boa forma da atriz que flutua belamente no espaço, ou de aprender a usar o verbo *to be* são apenas a ponta do iceberg – as conexões que seguirão aquele momento são imprevisíveis. A escola deve lutar contra a tendência rizomática do pensamento, que evidencia que aprendizados acontecem fora da perspectiva de sujeito racional? Como essa tendência natural que evidencia múltiplos letramentos nas formações do pensamento criativo e reflexivo crítico pode ser aproveitada pela educação na língua inglesa?

#### *A SALA DE AULA EM COLABORAÇÃO – PESQUISADORA, PROFESSORAS, ALUNOS EM DEVIRES*

Aqui falo sobre os direcionamentos da pesquisa que envolveram o trabalho colaborativo no *locus* etnográfico do estudo onde foram gerados os registros empíricos da pesquisa. Na ontologia pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial o

trabalho de colaboração foi compreendido enquanto espaço de transformação em formações de experiências contínuas em devir<sup>162</sup>. Para tanto, retomo a concepção de transformação/experiência como formação imanente em múltiplos letramentos que orientou o estudo da pesquisa (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Também identifico a visão de ética que direcionou os comportamentos no *locus* do estudo. Seguindo, analiso a colaboração nos princípios do rizoma (cf. Entrada das Orquídeas: *Rizoma: princípio de movimentos – o que dizem para a pesquisa*)

Historicamente a pesquisa colaborativa em educação ganha força nas influências do pensamento marxista. Dessa forma, posicionando-se como visão alternativa à ciência positivista, a pesquisa colaborativa começa a ser percebida nos fundamentos da Pedagogia Crítica, a partir dos pensamentos neomarxistas da Escola de Frankfurt, assim como Theodor Adorno e Jürgen Habermas, dentre outros (BORTONI RICARDO, 2008). Na observação dos contextos sociais, esses pensadores desenvolveram o método interpretativista no objetivo de unir teoria e prática, o que caracterizou a pedagogia crítica emancipatória.

Na convicção de que é preciso – e possível – emancipar as consciências, a produção de conhecimentos na visão da pedagogia crítica objetiva a transformação na libertação dos sujeitos de supostas ideologias opressoras. Nessa visão, o conhecimento pode oferecer meios e subsídios para o pensamento crítico social que levaria ao desenvolvimento da autonomia dos processos identitários, culturais, educacionais, sociais, políticos. No entanto, o caráter social/subjetivo dos signos sublinha que não há campo ideologicamente neutro, pois os sentidos jamais estão livres de vieses ideológicos nas atribuições axiológicas que os constituem (cf. Entrada das Peônias: *Língua/linguagem: o enunciado dialógico*). Desse modo, as supostas formações sem contaminação ideológica que seriam capazes de libertar as consciências são utópicas e podem ser questionadas na pretensão de neutralidade iluminadora/emancipatória.

Tanto nas visões positivistas que celebram o conhecimento legitimado pela ciência, quanto naquelas orientadas pelo materialismo histórico dialético que objetivam a emancipação do sujeito das ideologias opressoras, a transformação nos

---

<sup>162</sup> O conceito de devir na pesquisa está revisado na Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*

aprendizados é vista como categoria estável e de formação na consciência individual. Nessa perspectiva, a transformação/experiência é entendida como alvo a ser atingido, na saída de estados de ignorância para a chegada à lugares de consciência no conhecimento iluminador. Desse modo, o sujeito centrado cartesiano – pensante autônomo – é o centro nas formações de experiência que se engendra nos modelos autônomo e ideológico de letramentos (MASNY e COLE, 2012, 2009). As discussões de Masny e Cole (2012, 2009) apontam que as concepções de letramento de bases cartesianas (Cope e Kalantzis, 2009, 2000) compreendem a experiência nos princípios da fenomenologia vendo as transformações enquanto categorias estáveis na agenda social e formadas na consciência.

Entendendo de outra forma, em concepção pós-moderna/pós-estruturalista – nas perspectivas do empirismo transcendental a partir do pensamento deleuzoguattariano – Masny e Cole (2012, 2009) e Bogue (2009) problematizam a experiência/transformação como formação fixa. Eles observam que as agendas sociais se fazem em múltiplos letramentos (MLT) e fluem de múltiplas formas, em memórias e desejos (Cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Dessa maneira, é difícil conceber a experiência em termos estáveis como chegada a algum ponto, uma vez que não há como examinar com exatidão quais aspectos da vida determinam os aprendizados em letramento (MASNY e COLE, 2009). Logo, as análises das situações de aprendizado não veem o sujeito individualizado como central nas transformações. Os aprendizados/sentidos são compreendidos nas forças relacionais múltiplas capazes de afetar e de serem afetadas nas redes de interação. As conexões se formam em vários planos: humano e não humano, material e virtual, na variedade de elementos que se chocam nas linhas rizomáticas desterritorializando/reterritorializando assemblagens continuamente. Em processos de leitura intensiva e imanente as transformações emergem do modo constante no pensamento criativo e crítico reflexivo em formações rizomáticas – em múltiplos letramentos (cf. Vinheta: *Camomila*).

A visão pós-estruturalista de múltiplos letramentos se alinha à perspectiva decolonial no conceito de ecologia de saberes (SOUZA SANTOS, 2007)<sup>163</sup>. O sujeito deslocado do centro individual forma sentidos em dimensões sociais e subjetivas em

---

<sup>163</sup> O conceito decolonial de ecologia de saberes é abordado em outros momentos na pesquisa, assim como em: “Delineando modos de entrada” e na Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*.

conexões ecológicas/plurais/cosmológicas. Ou seja, o sujeito não se constitui na consciência isolada/organizada, sendo antes (trans)formado continuamente em relações de alteridade. Nessas relações com o outro (humano e não humano, presente ou virtual, material, espiritual) em multiplicidade de conexões, se engendram experiências e transformações de forma contínua e dialógica, como evento. Essa visão, que se diferencia tanto dos moldes rígidos e fixos do olhar positivista quanto da noção de emancipação na visão marxista, orientou o trabalho em colaboração na pesquisa de campo no modo etnográfico.

Compreendido como espaço de formação de evento – como espaço de acontecimento inesperado/intempestivo e contínuo – de potencial transformação *com* o outro, o trabalho colaborativo no *locus* etnográfico produziu leituras em formações intensivas e imanentes em processos de vir a ser – em constante devir. Como formação em devir, as experiências de transformação no trabalho colaborativo na pesquisa se engendraram em formação/atribuição de sentidos na língua/linguagem/discurso, em interações dialógicas (BAKHTIN, 2005, 2000; VOLOCHINOV, 1997) em leituras do mundo e do sujeito no mundo nas influências das enunciações coletivas/sociais que reverberam nas subjetividades (DELEUZE e GUATTARI, 1987; cf. Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*). Essa perspectiva possibilitou olhar a colaboração na pesquisa como espaço de construção continuada, solidária e (auto)problematizadora nas formações conhecimento. Desse modo, a colaboração no trabalho de campo precisou se apoiar na noção imanente de comportamento ético, em que os modos de agir não seriam ditados por alguma teoria externa, mas seriam formados *in situ*, pelas relações daquele *locus* de enunciação. Portanto, a noção de ética pensada por Bakhtin (2017) enquanto vivência em ato responsável se mostrou produtiva e foi tomada no estudo.

### *O trabalho colaborativo na ética imanente*

As ontoepistemologias pós-estruturalistas e decoloniais sinalizaram caminhos para a ética imanente no trabalho de campo no modo colaborativo. Dessa maneira, os comportamentos no *locus* do estudo evitaram direcionamentos na ética material teoricista imposta de fora. Os princípios de comportamento naquele espaço específico, nas suas singularidades, deveriam engendrar modos de interagir

colaborativamente que fossem produtivos para as cartografias daquele local de prática. Isso significava ter que pensar na ética que concebe a existência de modo intenso e responsável. A noção de ética imanente na pesquisa foi inspirada no empirismo transcendental que embasa o conceito de múltiplos letramentos (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) e nas compreensões de Bakhtin (2017) sobre o existir como viver engajado e em responsabilidade. Em tal visão, o trabalho colaborativo na pesquisa envolveu conceitos assim como dialogia (BAKHTIN, 2000, 2005; VOLOCHINOV, 1997), ecologia de saberes e tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007).

Ao discutir a existência como ato responsável na unicidade/singularidade do sujeito como ser único no mundo, Bakhtin (2017) critica a visão formal, teórica de ética<sup>164</sup> na propriedade desse tipo de olhar em abstrair o eu singular do existir evento. Entendida do ponto de vista teórico formal generalizado, a ética tem noção conteudística que impõe princípios, normas morais, externas “de validade universal, às vezes primordialmente relativas, mas em qualquer caso gerais, aplicáveis a todos” (BAKHTIN, 2017, p.72). Em visão oposta, a noção de ética como viver responsável aponta para comportamentos engendrados nas características e necessidades do próprio *locus* de prática. Dessa forma, mostra direcionamentos para existência significativa e produtiva porque conclama à posição de responsabilidade no lugar onde alguém está/ocupa no mundo – na convivência empática com o outro (BAKHTIN, 2017).

Desse modo, a noção de ética tomada no trabalho colaborativo da pesquisa considerou os sujeitos nos seus lugares sócios históricos – nos movimentos contínuos no tempo e espaço – na existência proposta por Bakhtin (2017) como evento de ato responsável do ser que está na condição de único no mundo e em momentos irrepetíveis. Na visão de Bakhtin, o ser na sua unicidade de estar em um lugar em que nenhum outro jamais pode estar não tem desculpas – alibi – para a existência de forma responsável em tom emotivo volitivo. Ou seja, tal visão de ética não deixa escolha que não seja a existência significativa na emoção/vontade, na potência de agir no mundo na unicidade e singularidade do ser de forma comprometida com o outro.

---

<sup>164</sup> Ao criticar a noção teoricista de ética Bakhtin (2017) faz menções a Kant e aos neokantianos que abstraem o eu singular na ética formal.

Para Bakhtin, a vida significativa depende da tomada de posição na existência enquanto ato responsável de modo que viver de outra forma, irresponsavelmente, é inadmissível porque se torna contra produtivo. Para o filósofo, viver apenas tem sentido no ato emotivo volitivo, ou seja, quando alguém se posiciona como ser único/singular em frente ao objeto para formular seus valores de verdade, pois a verdade não é universal: “a verdade em si deve tornar-se verdade para mim” (BAKHTIN, 2017, p.87). Para tanto, o sujeito individual, na sua unicidade não pode abstrair-se de agir com responsabilidade onde está, mas precisa formular as suas próprias compreensões tomando posicionamentos no existir, uma vez que “compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele)” (BAKHTIN, 2017, p. 66). Nesse sentido, a visão bakhtiniana de ética responsável se aproxima do que sugere Sousa Santos (2002) sobre a importância em lutar contra a razão indolente, em resistência ao viver preguiçoso que não vê outra forma de existir senão na aceitação das coisas como são postas pelo *status quo* (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*).

Dessa maneira, significativo também para o trabalho em colaboração foi o aspecto da empatia na alteridade entre o ser e o seu outro, extra localizado, como fator crucial para a existência enquanto evento/ato responsável. Nesse sentido, Bakhtin (2017, p.58 – ênfase do autor) lembra que o existir como evento singular não é algo racionalizado, senão tão somente vivido em participação com o outro, de forma que o evento singular simplesmente “é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros”. A empatia com o outro tão necessária para o viver responsavelmente como ser único no mundo realiza algo em mim que não existia antes, pontua Bakhtin. Ela transforma sem anular nenhuma das partes, observa. Assim, diz Bakhtin, (2017, p.62 – grifo do autor) “não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que *ativamente* o vivo empaticamente”. Logo, a empatia me faz “existir com o outro, não ser absorvido pelo outro” (ibid. p.63). Portanto, na alteridade empática, o viver responsável assume o seu lugar no mundo *com* o outro em uma relação que ensina que aquilo que devemos fazer, apenas nós, ninguém mais pode fazer, mas também ensina a resistir aos ímpetos de isolamento e de impor verdades e à tendência de pensar pelo outro. Lendo Bakhtin, Augusto Ponzio (in: BAKHTIN, 2017, p.26) diz que ser/existir em não alibi forma relações com o outro, não de modo indiferente e genérico, “mas enquanto

coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais”.

A compreensão de que as singularidades que tornam alguém único no mundo não se formam isoladamente, mas sim em relações de alteridade, em empatia com o outro, tangencia o próprio conceito bakhtiniano de dialogia. A proposta de ética imanente no relacionamento de empatia perpassa as interações colaborativas em dimensões dialógicas em processos transformadores na língua/linguagem (cf. Entrada das Peônias). As considerações levantadas por Bakhtin (2000, 2005) e por Volochinov (1997) sobre dialogia sugerem que a responsividade nas interações – o ato de reagir ao outro/às ideias – constitui as trocas dialógicas em exercício de potencial transformação. As modificações acontecem nas interações, na escuta, uma vez que “o fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 367). As interações dialógicas têm potencial transformador não na chegada a resultados/conclusões, mas em formações de devir outro que acontecem nos processos interativos, nas enunciações que materializam modos de (re)agir/de se comportar na alteridade de forma responsiva. Nessa perspectiva, a síntese que sobrepõe pontos de vista perde a importância diante do processo transformativo contínuo desencadeado na alteridade, no ato de responder dialogicamente ao outro/ao mundo – o próprio ato de compartilhar a vida transforma (continuamente).

Assim, as visões decoloniais que compreendem as interações com o outro na ecologia de saberes e no exercício de tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007) também entraram nas conexões da ética imanente. Para confrontar as visões modernas/coloniais de língua no *locus* da pesquisa, o conceito de ecologia de saberes tangenciou as práticas colaborativas da/na língua/linguagem em múltiplos letramentos na visão pós-abissal/decolonial. Sousa Santos (2007, p.29) observa que o conceito de ecologia de saberes enfrenta o “epistemicídio maciço” produzido pelas epistemologias abissais/coloniais e que leva ao desperdício de experiências cognitivas. Nas ontoepistemologias pós-estruturalistas/decoloniais que orientaram a pesquisa, as interações em colaboração ampliaram visões e conhecimentos se mostrando fundamentais para expor noções estruturalistas/coloniais de língua que geram epistemicídio linguístico e cultural. As práticas em colaboração se fizeram ecológicas/em múltiplos letramentos abrindo espaço para a “diversidade da experiência do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007, p.23) nos aprendizados da língua



inglesa no contato com visões plurais/ecológicas sobre a língua/linguagem para além das visões coloniais do LD.

Na ecologia de saberes, as interações dialógicas deram o tom no trabalho colaborativo caracterizando cenários de arena de lutas no enfrentamento de visões modernas/coloniais de educação. As formações de respostas ao mundo/às ideias – envolvendo a pluralidade, o dissenso, a inconclusão – trouxeram o que Sousa Santos (2007, p. 24) chama de “a diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. Desse modo, no trabalho colaborativo os conhecimentos se engendraram de forma solidária, na perspectiva procedural (CANAGARAJAH, 2014) em múltiplos letramentos. Assim, trouxeram a diversidade epistemológica contribuindo para desterritorializar os saberes científicos de caráter universal sobre a língua inglesa promovidos pelo LD – (cf. Entrada dos Girassóis).

Os saberes compartilhados ajudaram a evidenciar as visões coloniais de língua que impediam outras noções/ecologias de língua/cultura de colaborar nas formações de conhecimento. As interações dialógicas em pares/grupos trouxeram outras visões sobre a língua para além daquela que os alunos estavam habituados a ver reiteradas nos aprendizados individualizados com o LD. Assim, as práticas colaborativas da/na língua atuaram *decolonizando o conhecimento* desse material (MIGNOLO, 2012, 2011, 2007). Desse modo, a imagem do LD como abrigo seguro da língua foi confrontada nos processos de aprendizado em *de-linking* (MIGNOLO, 2007) de visões modernas/estruturalistas/coloniais, na exposição de outras formas de olhar/praticar a língua, pois “na ecologia de saberes é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (SOUSA SANTOS, 2007, p.25) – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*).

Nesse processo, a ecologia de saberes se conectou à noção de ética enquanto viver responsável no conceito de tradução intercultural – <sup>165</sup>(SOUSA SANTOS, 2007). O olhar ecológico tem natureza (auto)questionadora, se caracterizando como um tipo de conhecimento prudente e que convive com respostas de natureza aberta, incompletas, em constante re(formulação). Dessa

---

<sup>165</sup> O conceito de tradução intercultural está revisado junto com o conceito de ecologia de saberes na Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*.

forma, a tradução intercultural amplia visões do que já é conhecido e traz a atitude de cautela e humildade sobre o que ignoramos, observa Sousa Santos (2007). O acadêmico também pontua que a tradução intercultural permite lidar com as diferenças entre os múltiplos saberes no exercício de identificar aquilo que os aproxima, complementa, e também com as contradições que não podem ser ultrapassadas.

Dessa maneira, a tradução intercultural orientou comportamentos no trabalho colaborativo da pesquisa na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial de ética compreendendo o conceito complexo de diferença enquanto espaço onde se constitui o *relacionamento* com o diferente, com o lugar e a posição de poder do outro na formação de conhecimento. Menezes de Souza (2019 b, p.164) lembra que colaborar é “juntar sem apagar as diferenças”, ou: é existir com o outro de forma empática/dialógica, sem se impor sobre o outro e sem ser absorvido pelo outro (BAKHTIN, 2017). Desse modo, o estudioso observa que é possível produzir algo novo, diferente do que se sabe e não simplesmente reproduzir o que já está posto. Nessa relação, a tradução intercultural constitui visões de realidade em formações de compreensões, mas também em dissensos. Logo, colaborar implica também em saber negociar, assim como pontua Deleuze (1998, p.15): “como diz Félix, antes do Ser há a política. Não trabalhamos, negociamos” – (cf. Vinheta: *Capim limão*).

#### *A colaboração nos princípios do rizoma*

O trabalho em colaboração no campo etnográfico da sala de aula teve grande significação nas cartografias da pesquisa. Na perspectiva de múltiplos letramentos e da ética no viver como ato responsável, a colaboração no *locus* do estudo deveria formar espaços de aprendizado compartilhado no território (sala de aula) produzindo transformações nos princípios de formação/operação do rizoma de conexão e heterogeneidade, de multiplicidade e de ruptura (cf. Entrada das Orquídeas: *Rizoma: princípios de movimento – o que dizem para a pesquisa*). As conexões entre elementos e ideias heterogêneas e múltiplas, bem como rupturas em novas reterritorializações formariam cartografias. Desse modo, a expectativa era a de que o trabalho colaborativo viesse produzir experiências na forma dialógica em ações responsivas e que, sabidamente, iriam gerar transformações nas realidades

investigadas, bem como em quem estava investigando. Isto porque, como nos lembram Deleuze e Guattari (1987), somos formações de assemblagens constituídas por conexões de afetos/afecções em enunciações coletivas – jamais saímos ilesos de vivências em determinado espaço/tempo. Portanto, nesta entrada analiso possíveis formações dos princípios do rizoma no trabalho colaborativo para as cartografias do estudo.

### *Conectividade, heterogeneidade e multiplicidade*

As formações em rizoma conectaram os sujeitos no cenário da pesquisa no viver-ação como seres sociais/históricos e individuais inseparáveis. Dessa forma, os comportamentos constituíram atos responsáveis naquilo que Bakhtin (2017, p.56) chama de “arquitetônica do existir evento”. Nessa arquitetura, os sujeitos foram chamados a se dispor para agir naquele *locus* em intensidades, no “tom emotivo volitivo” (BAKHTIN, 2017, p. 87), com todos os riscos de serem transformados em devir outro. Nessa condição, os participantes não tinham escolha de não se engajarem, pois seriam tocados pelos afetos/affectus daquele ambiente. Desse modo, era preciso assumir posturas de responsabilidade consigo mesmos nos aprendizados, e com o outro, pois o modo como decidiriam agir afetaria a si mesmos e ao outro com quem iriam interagir nas ações colaborativas. Assim como lembra Bakhtin (2017, p.48), no viver responsável é preciso fazer de cada momento o seu momento único e “encarnar-se como em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real”.

Dessa maneira, como pesquisadora, atuar colaborativamente para formular compreensões sobre a educação em língua inglesa implicava em estabelecer vínculos com o lugar concreto da pesquisa, trabalho e ação. Ou seja, significava o envolvimento ativo nas formações cartográficas no espaço/tempo da sala de aula, com a instituição escolar e com as aspirações de ensino e aprendizagem da língua inglesa dos participantes. Nas conectividades em rizoma eu estava entrando como pesquisadora/professora em um território já com alguns mapeamentos estabelecidos e que seriam afetados pela minha presença. A professora regente e os alunos já se conheciam, tendo trabalhado juntos por um semestre. Portanto, não apenas eu mesma, mas também eles que já estavam ambientados como grupo naquele espaço

de aprendizado antes da minha chegada teriam que aprender novas formas de transitar juntos nas cartografias daquele período letivo; seria preciso estar aberto para (re)fazer mapas – (cf. Entrada das Orquídeas).

Nas cartografias que iam (trans)formando o *locus* do estudo nas vivências diárias de cada encontro/aula foram sendo delineados/conectados pontos de entrada e de circulação no estudo *não sobre* os participantes, mas *com* eles. As decisões sobre a pesquisa que envolviam esta parte etnográfica foram se fazendo *in situ*, no ambiente de colaboração. Logo, não foram estabelecidos direcionamentos e objetivos *a priori*, sendo estes formados em ação reflexiva e crítica nas minhas ações como pesquisadora, bem como em nossas leituras como professoras e lendo uns aos outros – pesquisadora/professoras/alunos. Nesses movimentos, os aspectos retóricos que estruturaram o estudo se construíram *na relação* entre pesquisadora e *locus* pesquisado, na visão de que não havia verdades que eu, pesquisadora, iria buscar descobrir no contexto educacional. Assim, as perguntas, os objetivos que firmaram os rumos da pesquisa se constituíram *in loco*, em colaboração.

Com efeito, o pensamento pós-estruturalista/decolonial direcionou conexões em práticas colaborativas incentivando saberes múltiplos e heterogêneos sobre língua/linguagem e formação profissional buscando construir conhecimentos em visão dialógica, ecológica e de tradução intercultural, na compreensão decolonial de que nenhum espaço social deve ser visto como superior. Os conceitos de dialogismo, ecologia de saberes e tradução intercultural buscaram valorizar a pluralidade e a solidariedade nas formações de conhecimento fazendo com que o trabalho colaborativo não objetivasse tão somente a produção de conhecimento validado e acadêmico, mas sim que pudesse engendrar transformações em experiências contínuas, em leituras intensivas e imanentes, em compreensões múltiplas, em visões heterogêneas e conectadas sobre a língua inglesa na formação profissional (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Dessa forma, promoveu-se a resistência ao pensamento moderno/colonial na educação, no entendimento de que os conhecimentos não são produtivos quando feitos com base em teoria/visão únicas, mas sim em visões plurais, solidárias e ecológicas que consideram a existência em suas formações complexas e diversas (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*).

Nos engajamentos colaborativos os princípios do rizoma formaram comportamentos de solidariedade e de compromisso. Esses comportamentos confirmavam o que observa Bakhtin (2017, p.58) ao dizer que o existir de forma responsável se torna um existir como evento moral que cumpre responsabilmente a razão prática “de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade.” O agir responsável estava presente nas atitudes das professoras, nas práticas de letramento pensadas nas ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais e no comprometimento dos alunos.

Nós, as professoras, fomos envolvidas sem reservas em colaboração nas propostas do estudo da pesquisa, na preparação das aulas e na condução dos trabalhos para gerar aprendizados significativos, em solidariedade e amorosidade (FREIRE, 1996), de acordo com as nossas convicções na práxis. Na perspectiva da ecologia de saberes e de tradução intercultural, como pesquisadora/professora eu fui sendo conectada ao *locus* do estudo desejando construir conjuntamente os saberes, sem a pretensão de desvelar o ambiente, ou de iluminar e libertar o outro/o cenário da pesquisa na busca por resultados. Isso significa dizer que as práticas na língua/linguagem empreendidas não foram impostas na perspectiva *top down* em que a pesquisadora supostamente melhor informada teria chegado com soluções sobre o que significa ensinar/aprender inglês. Ao contrário, as discussões teóricas que embasavam a pesquisa e que entraram em diálogo com as reações responsivas naquele *locus* de prática foram submetidas a validações, questionamentos e adequações nas práticas da língua de acordo com as realidades das formações locais (cf. Vinheta: *Capim limão*). O meu comportamento no *locus* do estudo encontrou apoio na atitude aberta e responsável que eu sentia na Cleo, na sua disponibilidade em negociar e fazer adaptações nos planejamentos para que as práticas nas ontoepistemologias da pesquisa pudessem ser viabilizadas.

A visão de formação de aprendizados/conhecimentos de modo solidário/conectado, múltiplo, heterogêneo também foi considerada nas práticas de múltiplos letramentos na língua inglesa dentro das ontoepistemologias da pesquisa. Essas práticas buscaram os interesses de aprendizado dos alunos para que pudessem expor/exercer as suas singularidades como seres únicos no mundo (BAKHTIN, 2017). Dessa maneira, as práticas que iam sendo planejadas tinham o objetivo primeiro de promover espaços de aprendizado da língua procurando ir ao encontro das aspirações dos alunos em suas convicções de aprendizado, conforme

as percebíamos, de que a língua inglesa é um componente importante na formação profissional. Dessa forma, os trabalhos com a língua não foram planejados com o fim de gerar material nos registros empíricos, mas eram pensados para serem incentivadores nos processos de aprendizado da/na língua, naquilo que – à luz de nossas convicções ontoepistemológicas – julgávamos interessante e produtivo para a formação dos alunos. Eles vinham sempre primeiro nos nossos planejamentos, de modo que beneficiá-los no que estivesse a nosso alcance era a razão do que estávamos fazendo. Portanto, os registros empíricos gerados constituíram um desdobramento de práticas pensadas para serem dialógicas, onde o aluno pudesse se relacionar com a língua inglesa sendo ele mesmo, deixando fluir subjetividades e transformações em devires no tom emotivo volitivo.

Logo, nos aprendizados em colaboração em conexões rizomáticas as transformações não eram esperadas por conta da organização dos planejamentos das aulas ou seguindo certa metodologia, mas na potência das interações em engendrar espaços de respostas dialógicas (BAKHTIN, 2000) nas leituras do mundo e de si como textos (MASNY, 2012, 2010). Destarte, as aulas eram bastante planejadas, mas os planos formais eram vistos por nós como norteadores do que *poderia* acontecer – como mapas que podiam ser refeitos em suas entradas e saídas múltiplas e variáveis, a depender das reações dos participantes e do ambiente educacional. Dessa maneira, os movimentos de desterritorialização e reterritorialização de assemblagens nos planejamentos não eram olhados como problema, mas sim como possibilidades de formar/expandir conhecimentos. O conceito deleuzoguattariano de cartografia móvel fazia ver como natural as modificações que se mostrassem necessárias. Os redirecionamentos em rizoanálises da prática à luz das discussões teóricas, das nossas convicções como professoras, bem como das respostas dos alunos, faziam parte dos aprendizados por nós compreendidos como formações não fixas.

Por sua vez, os alunos também mostravam engajamento na ética proposta por Bakhtin (2017) no existir intenso e conectado de forma solidária com o outro. Nas práticas de aprendizado colaborativo na língua inglesa propostas pela pesquisa, o comportamento ético enquanto ato responsável nas relações de alteridade em empatia eram notórias entre os alunos, nos trabalhos em pares/grupo, em que era preciso interagir dialogicamente com o outro, em negociação, sem se impor sobre o outro (cf. Apêndices 2, 3 e 4). Nesses movimentos, o envolvimento dos alunos

também podia ser sentido em iniciativas de responsabilidade com o aprendizado individual nas práticas da língua, no desejo de viver intensamente os momentos de aprendizado na língua inglesa em tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2017). Assim, para além do envolvimento coletivo, as evidências mostravam que as práticas de múltiplos letramentos estimulavam conexões na busca por ampliações dos contatos com a língua inglesa em conhecimentos heterogêneos e múltiplos no plano individual (cf. Vinhetas: *Anis e Sálvia*).

### *Conexões e rupturas nas linhas do rizoma nas práticas da língua/linguagem*

As discussões aqui relacionaram os princípios das formações rizomáticas de conexão e ruptura nas práticas de letramento. O olhar pós-qualitativo (St. PIERRE e JACKSON, 2014; EISNER, 1998) – (cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*) – indicava que as cartografias em educação na língua inglesa que se formavam em colaboração deveriam ser consideradas como relações complexas. As concepções pós-estruturalistas/decoloniais apontavam que as interações na sala de aula envolviam bem mais que o aprendizado da língua na condição de código linguístico. Essas interações estendiam conexões na língua/linguagem em experiências de transformação nas performatividades nas constituições de sujeito (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*). Considerando as formações complexas, o olhar pós-qualitativo no trabalho em colaboração atentou para conexões e rupturas nas linhas do rizoma engendradas em duas instâncias/faces interligadas: a) nas práticas da/na língua em múltiplos letramentos; b) nas formações arbóreas das assemblagens em perspectivas modernas/coloniais de educação.

Nas intenções de empreender práticas pós-modernas/pós-estruturalistas/decoloniais em múltiplos letramentos era preciso lidar/negociar com o poder do LD. Eu tinha sido informada pela Cleo que o LD não poderia ser ignorado, uma vez que este material continuaria sendo utilizado nos semestres seguintes e as sequências das unidades didáticas deveriam ser seguidas. Desse modo, as práticas alternativas deveriam ser concomitantes ao LD (cf. Entrada dos Girassóis). Logo, na aplicação das propostas de prática da/na língua/linguagem nas ontoepistemologias da pesquisa era necessário exercitar a tradução intercultural (SOUSA SANTOS, 2007)



na identificação de aspectos que poderiam ser aproximados, complementados ao LD, bem como naqueles que nos pareciam fora de possibilidade de prática negociada. Nesse exercício, por vezes as interações dialógicas com o LD conduziram a convivência com esse material em certa cooperação, em práticas de letramento que estenderam as visões dos seus contextos (cf. Apêndice 3). Outras vezes, no entanto, as respostas dialógicas o colocaram à margem, de modo que o material teve que ceder espaço para as práticas na língua em conhecimento transversal com os assuntos da formação profissional dos alunos (cf. Apêndice 4). Essas negociações e embates compuseram as interações em colaboração e a conexão de visões plurais/ecológicas sobre língua/linguagem e conhecimento na perspectiva da ecologia de saberes e de tradução e não na forma de imposição.

Na condição de não prescindir do LD, foram conectadas práticas de múltiplos letramentos em aberturas dentro dos assuntos das Unidades Didáticas (UDs) previstas para serem trabalhadas naquele semestre (cf. Apêndice 3). Os desafios de incluir práticas complementares em um material que já se mostrava sobrecarregado no seu formato pareciam gigantescos. Qualquer mudança/inclusão implicaria em uma cadeia de adaptações. Seria preciso lidar com a troca de abordagem pedagógica, o que significava também o modo de proceder nas avaliações.

Com efeito, durante todo o semestre encontramos/criamos aberturas/conexões. Sempre com muito esforço de preparação para aproveitar minutos cronometrados, ousávamos usurpar dez, quinze, às vezes trinta minutos do trabalho com o LD, cujas páginas sobrecarregadas faziam questão de se mostrar imprescindíveis para o “domínio” da língua. Assim, em um mesmo dia de aula os alunos praticavam a língua em abordagens pedagógicas fundamentadas em ontoepistemologias diferentes. Em um momento, seguindo o LD, a língua era vista na ênfase de práticas linguísticas e gramaticais, em bases estruturalistas e na visão de língua homogênea. Em outro momento, as práticas alternativas com textos/discursos não idealizados para fins didáticos buscavam relacionar a língua enquanto discurso em espaço de formação/atribuição de sentidos e apresentavam a língua/linguagem como formação heterogênea formada em discurso.

A estratégia para transitar nas relações desiguais de poder na soberania do significante (FOUCAULT, 2004a) do LD que impunha a sua força era a de se infiltrar pelos entremeios formando conexões rizomáticas em política menor (DELEUZE e

GUATTARI, 1977; Cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*; Entrada das Orquídeas: *Rizoma: princípio de movimentos – o que dizem para a pesquisa*). Desse modo, as visões plurais eram apresentadas em perspectivas diferentes e aos poucos, na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007). Para tanto, fazíamos inclusões de outras visões de língua, na perspectiva pós-estruturalista/decolonial estendendo os tópicos discursivos e gramaticais das UD's com textos, geralmente, de fontes online. Assim, junto à uma UD que trazia certo assunto e a prática de determinado ponto gramatical, os textos extras – orais e escritos – eram incluídos estendendo os contextos da UD (cf. Apêndice 3.). Para incluir as práticas alternativas, era inevitável que as ações na sala de aula fossem aceleradas e o volume de *homework* aumentado.

Nessas práticas extras estendidas ao LD os alunos demonstravam respostas positivas do ponto de vista pós-estruturalistas/decolonial. Eles se mostravam entusiasmados em praticar a língua para além do LD, com textos escritos e vídeos. As reações e comentários, bem como a apresentações de trabalhos traziam indícios de processos de *de-linking border-thinking/pensamento pós-abissal* em visões de língua/linguagem/conhecimento – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*); (cf. Vinhetas: *Anis, Alecrim e Sálvia*).

No entanto, embora as práticas estendidas ao LD fossem realizadas na perspectiva pós-estruturalista e decolonial, em múltiplos letramentos, e mostrassem resultados produtivos em aprendizados criativos e reflexivo críticos, esse trabalho ainda não chegava ao nosso intento de conectar os aprendizados da língua/linguagem de forma mais próxima aos assuntos de formação profissional dos alunos. Desse modo, em alguns momentos, ampliamos as conexões das práticas nas ontoepistemologias da pesquisa desterritorializando completamente os espaços do LD para aproximar os aprendizados da língua dos contextos de formação acadêmica (cf. Apêndice 4). Se as práticas extras estendidas aos contextos discursivos/gramaticais do LD evidenciavam transformações em *de-linking border-thinking/pensamento pós-abissal* e também desafios para serem incluídas, por sua vez, essas evidências nos pareciam potencializadas nos aprendizados que relacionavam a língua inglesa diretamente ao curso de Comunicação Institucional. Caracterizando maior distanciamento do LD, a ideia de relacionar a língua aos aprendizados no curso de formação profissional dos alunos apontava para rupturas

mais acentuadas nas dimensões contextuais/discursivas exigindo maior mudança de foco.

Nessas duas formas do trabalho com a língua/linguagem – em extensão ao LD e independentes deste material – em uma face, nas conexões e rupturas as experiências de transformação em devir pareciam fluir em múltiplos letramentos nas interações colaborativas nos trabalhos em grupo/pares desenvolvidos na perspectiva procedural (CANAGARAJAH, 2014, 2013); (cf. Entrada das Peônias: *O status do inglês global: conexões com a sala de aula*). A visão rizomática impulsionava a autonomia nos aprendizados nas decisões tomadas em conjunto nas práticas da língua – nas interações em pares/grupos – e produzia transformações em dimensões de desejos nas experiências de prática em múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012). A liberdade do pensamento amplo e rizomático envolvendo a língua enquanto prática discursiva dialógica em atribuição/formação de sentidos estimulava conexões/rupturas em criatividade e reflexão crítica sobre a língua/linguagem e a formação profissional.

Dessa maneira, as práticas colaborativas de múltiplos letramentos desterritorializavam noções modernas/estruturalistas/coloniais sobre língua e a formação profissional deslocando perspectivas sedimentadas pelo LD e engendrando desejos de ampliar conexões na língua inglesa para além da sala de aula (cf. Vinhetas: *Anis e Sálvia*). Desse modo, as transformações em múltiplos letramentos não aconteciam em expectativas *a priori* sobre resultados, mas sim em experiências de devir, em leituras intensivas e imanentes sobre o mundo e sobre estar no mundo nas conexões rizomáticas. Essas conexões faziam emergir experiências contínuas em (des)territorializações/reterritorializações de assemblagens nas potências de afetar e de ser afetado em múltiplos elementos/letramentos – humanos e não humanos, materiais e virtuais (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*).

No entanto, as viabilidades nas práticas de múltiplos letramentos que acreditávamos poderiam estar formando ampliações nos conhecimentos sobre a língua e sobre a formação profissional não deixavam de ser entremeados por sentimentos de apreensão. Ainda que os alunos se mostrassem entusiasmados em estender os aprendizados dos contextos do LD e, mais ainda, em praticar a língua em assuntos dos seus cursos de formação, a Cleo e eu receávamos estar sobrecarregando-os impondo-lhes desafios na nossa posição privilegiada de poder.

Nesse cenário, me impressionava a disponibilidade deles em cooperar com as propostas pós-estruturalistas e decoloniais e em trabalhar para colocar em prática o que havia sido decidido de modo colaborativo.

Ainda assim, a despeito das preocupações sobre as reações dos alunos, de minha parte, não lembro de manifestações de protestos e/ou reclamações, o que, na minha visão daquele contexto universitário não significava adesão acrítica das propostas de prática. Em análise dessas reações, estou ciente de que nas práticas negociadas os alunos sabiam ler as relações de poder da sala de aula. Assim, as iniciativas demonstradas poderiam ser sinais de passividade/submissão de corpos dóceis e obedientes (FOUCAULT, 2004b; 1988) envolvendo interesses de ordem prática – os engajamentos dos alunos poderiam significar responsabilidades com os cumprimentos de requisitos para finalizar o semestre com sucesso. Os comprometimentos também poderiam ser sinais dos processos de formação de respostas nas interações de forma dialógica – a ação responsiva dialógica pode levar tempo, a depender das complexidades das conexões rizomáticas.

Em outra face do trabalho colaborativo, as relações complexas envolveram conexões/rupturas em embates com as super estruturas educacionais naquele ambiente. Nessa dimensão, as ligações se formavam no confronto com as linhas rígidas/molares das formações arbóreas do sistema educacional moderno/estruturalista/colonial de educação. Dessa forma, as relações de complexidade eram tensionadas nos dilemas e luta por espaço com o LD. De um lado as práticas em múltiplos letramentos ajudavam a estabelecer o contraste entre diferentes possibilidades de se relacionar com a língua/linguagem. De outro, a força do LD – na visão de língua homogênea, organizada, sequencial – que reiterava aprendizados de forma isolada, ao invés de estimular conhecimentos produzidos de forma solidária e compartilhada, levantava dúvidas sobre as possibilidades de desenvolver aprendizados sem o seu suporte. Na prioridade em dar o tom das práticas de ensino e aprendizagem de inglês enquanto língua código e que atrelava expectativas de avaliação em resultados a serem computados de forma numérica – em notas – para o término com sucesso do semestre acadêmico, o LD e a sua metodologia eram vistos como insubstituíveis.

Destarte, junto às alegrias nas práticas de múltiplos letramentos, o *locus* da pesquisa mostrou formações de tensão no dia a dia da sala de aula no exercício pós-estruturalista/decolonial. Parte dessas tensões podem ser sentidas nas

conversas que formaram os registros empíricos que compuseram as vinhetas da pesquisa e que mostram sensações ambíguas por parte dos participantes nas práticas com e sem o LD. Mesmo compreendendo – e sentindo – os efeitos produtivos nas práticas decoloniais da/na língua/linguagem em múltiplos letramentos (sem o LD), os alunos, a Cleo e eu dávamos evidências de que estávamos enfrentando conflitos para deixar as visões legitimadas de língua/letramento (Cf. Vinhetas: *Anis e Capim limão*). Confira também os registros das conversas com os alunos na Entrada das Glicínias: *considerações sobre as cartografias do estudo*).

As reações contraditórias que expuseram, ao mesmo tempo, paixões e resistências nas práticas da/na língua/linguagem alternativas às visões modernas/coloniais evidenciam características do sujeito tangenciado por condições pós-modernas, mas que sobrevive em direcionamentos da modernidade/colonialidade (cf. Entrada dos Jasmins e Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*). As reações ambíguas nos processos de ensino-aprendizagem evidenciam a importância de se desfazer de visões românticas sobre as iniciativas de confronto com as relações de poder que estruturam visões modernas/coloniais de educação. Nas lutas contra a razão indolente (SOUSA SANTOS, 2002; cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*) no trabalho com a língua/linguagem não há que se esperar resultados imediatos, nem mesmo há garantias deles, mas há a convicção de agir na existência de modo responsável (BAKHTIN, 2017; cf. Entrada das Orquídeas: *O trabalho colaborativo na ética imanente*). Neste ponto, é importante reiterar que as práticas pós-estruturalistas/decoloniais empreendidas no *locus* da pesquisa não tiveram o objetivo de impor visões de realidade, mas sim de formar aprendizados em perspectivas plurais, ampliadas. Desse modo, os participantes tinham liberdade para manter as suas visões sobre as concepções de língua, se assim o desejassem (cf. Vinhetas: *Anis e Capim limão*, e conversas com os alunos na Entrada das Glicínias).

As formações complexas da sala de aula confirmavam as previsões das ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais que indicavam de antemão que não se tratava apenas de aplicar planejamentos diferenciados de prática da língua. Era preciso lidar com as estruturas de poder (FOUCAULT, 2004a; b) das assemblagens modernas/estruturalistas e coloniais de educação capilarizadas na autoridade do LD que em suas coloridas páginas ausentes de problematização vendia com facilidade noções de língua homogênea, completa,

correta, nas perspectivas do Norte Global tornadas como visões universais (c. Entrada dos Girassóis: *Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade*). Era preciso lidar com a visão pedagógica desse material que cerceava a experiência criativa e reflexiva crítica. Ou seja, era preciso enfrentar as visões formadas no corpo político da linha abissal que impõem noções de língua/cultura/conhecimentos para além de validades epistemológicas alcançando dimensões ontológicas (MENEZES DE SOUZA, 2021).

Assim, para empreender a crítica decolonial se fazia necessário considerar formas de aproximar os participantes do *locus* do estudo como protagonistas. Nesse sentido, os alunos eram os sujeitos mais afetados nos enfrentamentos das visões monolíngues/monoculturais que intentam universalizar noções de língua e de conhecimento abstraindo o sujeito social. Afinal, eram as suas vidas/performatividades (profissionais) que estavam em jogo nas práticas da/na língua. Desse modo, as visões coloniais que geravam violência (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) sobre as formações de identidade/subjetividades nas práticas da/na língua/linguagem nos valores da modernidade precisavam ser desterritorializadas em um tipo de crítica que viesse na carona do pensamento criativo que formava multiplicidades de visões e capaz de engendrar desejos e evitando outras imposições violentas. Logo, o trabalho de crítica teria que ser liminal (STEIN, 2017), epistemofágica (JORDÃO 2019), fazendo política menor na infiltração de singularidades (GUATTARI e ROLNIK, 1996); (cf. Entrada das Peônias: *Identidades/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos*). Para tanto, o caminho indicado pela visão bakhtiniana de ética se mostrou produtivo para aprendizados em colaboração de forma responsável e solidária consigo mesmo e com o outro.

### *Sinais da colaboração nas cartografias*

Analiso agora sinais de transformação produtiva na ética em colaboração nas formações cartográficas. O conceito de ecologia de saberes em tradução intercultural e o exercício dialógico que estruturaram a noção de ética imanente na pesquisa constituíram as cartografias do *locus* de prática etnográfico. Nessa visão, buscou-se a formação de espaços para que todos os envolvidos pudessem existir na unicidade do ato responsável respondendo às leituras do mundo e de si no mundo.



As interações colaborativas nas práticas de letramento intentaram valorizar as capacidades das professoras e dos alunos de trabalhar de forma colaborativa – em pares/grupos. Dessa forma, eram exercitadas as interações dialógicas em entendimentos de que os aprendizados produtivos não significavam, necessariamente, o envolvimento em concordância mútua e entendimento do outro / do que o outro diz, tampouco vislumbravam sínteses como resultados. Em tal perspectiva, o objetivo era valorizar os *processos* de aprendizado em colaboração como potenciais de transformação contínua no exercício do pensamento rizomático criativo e reflexivo crítico.

Os aprendizados em colaboração davam sinais de mudanças/transformações em devires. As colisões nas linhas do rizoma indicavam ressignificações de visões de língua/de conhecimento (sobre a formação profissional). Nas cartografias moventes, em permanente construção, as relações que se constituíam no plano qualitativo a cada aula iam formando/modificando os participantes da pesquisa (eu mesma, a Cleo e os alunos) continuamente nas nossas identidades/identificações e subjetividades – (cf. Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*).

Para mim enquanto professora/pesquisadora as transformações naquele ambiente de colaboração foram se tornando intensas e significativas. Ao escrever diariamente sobre os acontecimentos na sala de aula – nos registros dos diários – as qualidades se faziam vívidas, ao ponto de eu lembrar das expressões, dos gestos, de comportamentos, do que havia sido dito em cada aula. Nos envoltórios daquele ambiente colaborativo, eu era tocada por afecções/*affectus*, dos mais notórios até aqueles de dimensões mais sutis que formavam pronunciamentos e reações aparentemente triviais e silêncios – eram multiplicidades de relações que mostravam as complexidades das formações qualitativas da sala de aula de língua inglesa (EISNER, 1998; cf. Entrada das Orquídeas: *O olhar qualitativo: a sala de aula como locus de formações sensíveis*). Fui sendo seduzida, me tornando/devir pesquisadora/professora nas assemblagens naquele ambiente em colaboração de enunciações coletivas (DELEUZE, e GUATTARI, 1987). Assim, naquele *locus* de produção conjunta de saberes, a pesquisa ia tomando rumos à medida em que eu ia sendo (trans)formada. As interações com a Cleo e com os alunos me afirmavam como pesquisadora/professora e me faziam (re)ver aspectos



educacionais e de interrelação naquele ambiente, alguns dos quais sozinha eu não considerava – (cf. Vinheta: *Capim limão*).

Nos mesmos movimentos, assim como eu via, as conexões no relacionamento colaborativo também afetavam/modificavam os alunos e a Cleo. As convicções sobre a importância do estudo da pesquisa, bem como as visões de língua/linguagem e letramento nas ontoepistemologias da pesquisa iam se intensificando/transformando também nas assemblagens deles – no trabalho colaborativo visões de língua/linguagem e formação profissional iam sendo des(territorializadas) em outras territorializações – (cf. Vinhetas: *Lavanda*, *Anis* e *Capim limão*). Nos diálogos sobre inglês como língua franca e sobre formação profissional, os participantes iam sendo constituídos em múltiplos letramentos enquanto professora/alunos/sujeitos parceiros do estudo da pesquisa e também se (des)constituindo em subjetividades nas formas diferenciadas de conceber a língua/linguagem e a formação profissional.

À medida que se estendiam os contatos com outras formas de prática na língua inglesa – para além das visões de língua do LD – os olhares sobre a língua/linguagem iam sendo ampliados/modificados nas relações complexas/ecológicas. As práticas de múltiplos letramentos traziam perspectivas de aprendizado de/em inglês na relação com o mundo globalizado e translíngue (CANAGARAJAH, 2013; 2014; cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global*). Desse modo, nas (des)conexões, a língua plastificada do LD ia sendo questionada/desterritorializada nas visões limitadas que trazia sobre o significado de língua/falante para o sucesso na formação profissional (cf. Entrada dos Girassóis). As transformações/desterritorializações/reterritorializações podiam ser notadas tanto nas interações durante os processos de realização dos trabalhos como também nas práticas apresentadas e que mostravam iniciativa em criatividade e no olhar reflexivo crítico sobre os objetos de estudo em formações de múltiplos letramentos (cf. Vinhetas: *Alecrim*, *Capim limão* e *Sálvia*). As práticas de múltiplos letramentos (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) iam gradativamente confrontando visões estruturalistas/coloniais em processos de *de-linking*, *border thinking* no pensamento pós-abissal/decolonial (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). As ligações que formavam noções de língua fixa – na condição de código – foram enfraquecidas, enquanto a confiança

dos alunos em praticar a língua/linguagem exercendo o pensamento de fronteira/pós-abissal (do lado Sul) parecia estar se fortalecendo.

A ética imanente tematiza a presença dos participantes pesquisadores/professores/alunos e, por meio de “um ler se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), não desconsidera subjetividades, antes leva em conta suas leituras do mundo e de si, suas histórias e seus posicionamentos. Nessa ética, os conhecimentos produzidos são reconhecidos enquanto provisórios, contingentes, produzidos em certo tempo e espaço sob determinadas condições e validados por determinadas comunidades interpretativas que também partilham significados sociais em determinado tempo e espaço. Nesse exercício, a ética na colaboração impõe constante reflexão crítica e transformação das posturas e papéis dos participantes quando na prática investigativa e, potencialmente, na prática profissional e de aprendizado cotidianos.

Dessa forma, como pesquisadora eu pude encontrar junto à professora colaboradora e aos alunos e naquela comunidade escolar respostas formadas de modo compartilhado para as situações de prática na língua inglesa. Essas respostas caracterizadas nos princípios do rizoma de multiplicidade, de conexão e heterogeneidade e de ruptura (não significativa/não definitiva) formaram entendimentos localizados e contingentes. As compreensões formuladas podem servir de reflexão para outros momentos em que se pense a educação (em língua/linguagem) gerando transformação em experiência vicária em rizoanálise, mas não podem ser tomadas como dados generalizáveis ou replicáveis (cf. Entrada das Orquídeas: *Tratamento dos registros empíricos em pós-codificação*). Isto porque, as experiências que se formavam em imanência não podem ser quantificadas nem mensuradas, senão apenas sentidas – palpadas (MASNY, 2016; 2015) nos afetos/*affectus* em sensações/reações que provocam e que geram transformações de forma ecológica, em múltiplas conexões/letramentos, em formação em devires (DELEUZE e GUATTARI, 1987); (cf. Entrada das Peônias: *Identities/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejo*).

Considerando a ética como formação imanente que engendra possibilidades de conduta em atenção para com os sujeitos sociais/subjetivos nas realidades localizadas no tempo e espaço, o trabalho colaborativo na pesquisa educacional pode trazer efeitos positivos de grande significação. Esse tipo de trabalho que

produz conhecimentos localizados *in situ* e em parceria, pode favorecer processos de ruptura/desterritorializações de assemblagens, colocando os sujeitos em condições de proceder onde atuam em análises reflexivas e alterações em suas ações docentes e discentes e na cultura institucional. Quando se concebe que são os processos dialógicos que produzem multiplicidades de conexões e essas produzem transformações em devires com o outro, ampliando/modificando leituras do mundo e de si próprio no mundo (MASNY, 2012, 2010), há que se acreditar que mudanças sempre ocorrem, a curto e a longo prazo, nas conexões dos afetos/affectus nas práticas educacionais colaborativas.

Dessa maneira, as conexões engendradas no trabalho colaborativo podem fazer com que as professoras se percebam como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, trazendo fortalecimento nos âmbitos subjetivos e sociais (na profissão). Essas conexões também podem mudar as visões do aluno sobre o aprendizado da língua fazendo com que este olhe as relações de sala de aula – com os colegas, com o professor, com os processos de aprendizado – como espaços produtivos e intensos de produção de conhecimento que precisam ser aproveitados de forma solidária, em posicionamentos na existência como ato responsável. Desse modo, as práticas de sala de aula em colaboração não apenas fazem ensinar e aprender a língua, mas produzem transformação em formações contínuas de experiências. Ademais, na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007), as conexões e rupturas que formaram cartografias locais sobre letramentos na língua inglesa também contribuem para o fazer decolonial nas formações ecológicas de conhecimentos múltiplos e heterogêneos na perspectiva do Sul Global (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*).

As práticas colaborativas que formaram compreensões/conhecimentos plurais/ecológicos sobre a língua inglesa na educação profissional buscaram exercitar a ética responsável no trabalho de campo. Nessa ética, assim como previsto por Bakhtin (2017), o agir de modo responsável não parecia obrigação, mas mostrava atitudes de viver/aprender com o outro no tom emotivo-volitivo. Ou seja, os aprendizados de forma compartilhada envolveram desejos de praticar/aprender a língua/linguagem inglesa(s), bem como de pesquisar sobre a educação na língua/linguagem, em emoção e vontade/potência de agir. Essas intensidades trouxeram evidências de transformações em devir outro. Outras visões de língua/de ser falante da língua, de formação profissional, e de ser professoras/pesquisadora,

foram conectadas em dialogia, em leituras intensivas e imanentes do mundo e de si no mundo, em cartografias de múltiplos letramentos.

*VINHETA CAPIM LIMÃO – múltiplos letramentos no exercício do trabalho colaborativo*

A vinheta a seguir foi dividida em 4 partes e apresenta características do trabalho colaborativo entre as professoras no contexto de uma prática alternativa ao LD pensada inicialmente para acontecer na visão pós-estruturalista de múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012; cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) que norteava a pesquisa. Essa prática teria a característica transdisciplinar e deveria aproximar o aprendizado de inglês à área de formação acadêmica dos alunos. Diferente do que vinha acontecendo nas outras práticas que planejamos juntas, nós negociamos que essa prática especificamente seria inicialmente desenvolvida apenas por mim para que eu pudesse observar aspectos específicos relacionados aos múltiplos letramentos. No entanto, como sempre acontecia, ao ser incluída no tempo das aulas com o LD, eu e a Cleo atuaríamos em conjunto no seu desenvolvimento.

Seguindo a forma de trabalho concomitante ao LD a prática foi pensada como extensão da UD 5, cujo título “*Are you the next American Idol?*” traz o contexto de *reality shows* em que candidatos fazem audição para performar habilidades artísticas. Dentre os objetivos do contexto da UD estava o ensino dos verbos modais *can/ can't*. No tema da UD, eu levei aos alunos uma proposta de prática em múltiplos letramentos sobre a área de Comunicação Profissional para ser negociada com eles.

Para tanto, para dar início ao assunto do trabalho, apresentei dois textos: um blog intitulado *Corporate Communications Professional* e um vídeo (de cerca de 3 minutos) intitulado *Importance of Corporate Communication*. Os dois textos (escrito e o vídeo) versam sobre a importância da comunicação corporativa. Sugeri aos alunos que tomassem os textos como inspiração para uma apresentação de 5 minutos a ser desenvolvida em pares sobre o curso de Comunicação Institucional. Os alunos teriam duas semanas para preparar e apresentar o trabalho. Na apresentação eles trariam as suas visões sobre o curso de formação profissional de forma criativa e

reflexivo crítica. Na inspiração do tema da UD “*Are you the next American Idol?*”, eles poderiam usar seus talentos para a apresentação.

Na visão dos múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012, 2009) e do conhecimento procedural (CANAGARAJAH, 2014) as iniciativas sobre o que/como fazer o trabalho caberia aos alunos, que deveriam tomar decisões de forma colaborativa entre os pares/grupos. Desse modo, os textos apresentados tinham o objetivo de ser apenas um gatilho para estimular a formação de conexões em leitura intensiva e imanente, do mundo e de si como textos (MASNY e COLE, 2012). Enfatizei que o material apresentado e disponível online – o blog e o vídeo – poderia ser utilizado, mas que era esperado que fossem feitas outras conexões, com outras fontes de conhecimento que poderiam ser pesquisadas e/ou que faziam parte dos aprendizados do curso.

A visão de múltiplos letramentos considera que as transformações ocorrem em relações de multiplicidades (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Nessa perspectiva, a ideia de representação (trabalho a partir de modelos) é estranha, uma vez que a representação direciona e limita conexões (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*). Dessa maneira, os aspectos linguísticos e discursivos referentes aos textos (o blog e o vídeo) não seriam trabalhados previamente em sala evitando assim direcionamentos representacionais da língua e de interpretação sobre o contexto. Nesse sentido, também não seriam indicados modelos para o trabalho/apresentações. As interferências minha e da Cleo aconteceriam apenas se necessário, durante o processo. A ideia era a de trabalhar a revisão linguística a partir das produções dos alunos, caso houvesse necessidade.

Considerando o desempenho dos alunos nas práticas anteriores concomitantes ao LD, eu estava convicta que a prática em múltiplos letramentos seria adequada. Seria um momento importante para observar comportamentos de aprendizado no conhecimento procedural em que os alunos têm autonomia para tomar decisões e construir conhecimentos/resolver problemas de forma colaborativa (CANAGARAJAH, 2014). No momento da apresentação não observei manifestações de insegurança por parte dos alunos. Ao contrário, as reações que eu percebi durante e ao término da apresentação foram de visível entusiasmo. A mim pareceu que eles se mostraram interessados em aprender inglês em contextos relacionados

diretamente às suas áreas de formação profissional e na liberdade de escolher o que/como fazer.

A Parte I da vinheta traz a conversa que ocorreu durante a apresentação inicial da proposta de prática paralela ao LD na atmosfera da sala de aula durante a apresentação da proposta de prática.

#### VINHETA (Parte I)

(...)

Zelir: So, what do you think of this kind of practice?

Regina: Great teacher! / Cool! / I'm going to do a poem!

Edgard: Ah, profes, vamos deixar um pouco o livro! uma coisa diferente né.

(...)

Ao término da aula, sem a presença dos alunos, a Cleo compartilhou comigo a sua preocupação com a proposta da prática apresentada. Seu argumento era de que os alunos não saberiam como agir sem um modelo, sem o trabalho prévio com a linguagem do blog e do vídeo. A convicção da Cleo era de que eles precisavam ser guiados mais especificamente para se sentirem mais seguros. Na sua visão seria incoerente cobrar algo que não tinha sido ensinado previamente. Desse modo, concordamos que eu iria preparar atividades de compreensão dos textos – blog e o vídeo – bem como iríamos conversar com os alunos sobre algumas possibilidades de fazer o trabalho. Concordei com ela que deveríamos estender o prazo para as apresentações em mais duas semanas.

#### VINHETA (Parte II)

A vinheta mostra a conversa que eu e a Cleo tivemos no encontro seguinte, na sala de aula, antes da chegada dos alunos, sobre a revisão da proposta de trabalho.

Zelir: [mostra a Cleo as atividades de prática que havia preparado após a conversa que tiveram sobre a proposta inicial do trabalho]

Cleo: Eu acho que agora fica melhor! Eu fiquei bem preocupada em lançar uma proposta assim, sem direção, sem o trabalho prévio com a língua (...). Lembro de uma professora que reclamou que em uma avaliação

oral os alunos não sabiam fazer perguntas em inglês, mas ela não tinha trabalhado perguntas e queria cobrar que eles soubessem.

Z: Mas a proposta do nosso trabalho não era para ser uma prova! Eles terão uma nota, mas é mais um incentivo – para essa prática piloto em múltiplos letramentos... eu achei que eles ficaram entusiasmados.

Cleo: É, ficaram mesmo, mas eu me preocupo. Acho que precisamos trabalhar melhor com eles a proposta para depois cobrar. Fornecer possibilidades de como fazer, trabalhar melhor os textos...

Z: Então vamos fazer pedagogia do design!? Vamos direcionar o que devem fazer! A ideia não era deixá-los sozinhos, mas interferir o mínimo possível – na visão dos múltiplos letramentos?! Se necessário a gente ia ajudando... trabalhando a língua durante o processo...

Cleo: Eu acho arriscado! Eles estão apenas no segundo semestre de inglês!

(...)

Z: Certo. Talvez você tenha razão. Você os conhece melhor. É mais seguro né?

(...)

Decidimos então que nos últimos 30 minutos daquela mesma aula iríamos voltar à proposta do trabalho, agora com novas instruções e trabalho com a língua dos textos do vídeo e do blog. A vinheta a seguir traz a conversa com os alunos quando lhes foi apresentado o redirecionamento da prática.

### VINHETA (Parte III)

Zelir: Então, como estão as ideias para o trabalho? Voltaram ao material, ao blog e ao vídeo?

Regina: eu assisti o vídeo outra vez!

Clara: [bastante empolgada]: Eu já tive várias ideias. Vou falar sobre a importância da Comunicação Institucional para negociar com outro país [menciona o país], vou aproveitar um trabalho sobre esse país que eu já tinha feito e que pesquisei muito!

Regina: Eu já tinha dito, vou fazer uma poesia!

Luiza: Eu estou pensando em fazer um desenho e falar a partir dele. (...)

Z: [após congratular as iniciativas e reforçar incentivos] Nós decidimos estender o prazo para esta prática e trabalhar um pouco melhor o blog e o vídeo com vocês. Vamos conversar sobre mais algumas possibilidades em como vocês podem fazer o trabalho. Por exemplo, podem fazer slides, gravar um vídeo se preferirem...

(...)

Nessa aula foram então trabalhadas a transcrição do vídeo e atividades de prática de compreensão sobre os textos (Apêndice 3). Lemos novamente o blog e assistimos mais uma vez ao vídeo, projetados na grande tela. Trabalhamos a



linguagem dos dois textos seguindo o padrão do trabalho com o LD – usando tradução e checando compreensão de vocabulário e da gramática. Parte da prática no trabalho de identificação de vocabulário das transcrições ficou como tarefa de casa. Conversamos também sobre possibilidades de apresentação dos trabalhos: tipos de vídeos, de slides, possibilidades de gravar o vídeo, dentre outras.

#### VINHETA (Parte IV)

A conversa desta parte da vinheta aconteceu na semana seguinte e tentou mostrar a atmosfera da sala de aula que, na minha visão, havia mudado radicalmente. Parecia que o entusiasmo formado na apresentação inicial da proposta do trabalho havia se dissipado.

Zelir: Me contem, como estão os preparativos do trabalho!

Alunos ficam em silêncio por um tempo – trocam olhares.

Luiza: [com um sorriso tímido e visivelmente insegura] Ah, professora estou com medo!

Z: Medo!?

[Silêncio!]

Z: Vocês pareciam ter gostado da ideia do trabalho!

Manuela: É professora, a gente gostou – mas não sei se sou capaz de fazer... de apresentar, acho que vou gravar um vídeo...

[Manifestações dos outros alunos, em falas concomitantes] Muito difícil professora... já não é fácil apresentar em português, em inglês, então!

(...)

Para evitar acentuações das inseguranças dos alunos decidimos, naquele momento e perante os alunos, que eles não seriam avaliados por essa prática e determinamos uma nota de participação. Ao longo das aulas seguintes oferecemos ajuda para correções dos exercícios com a língua e dos esboços das apresentações. No dia determinado aconteceram as apresentações. A aluna Regina leu o seu poema, as outras apresentações seguiram modelos convencionais, com slides. Os trabalhos apresentaram visões legitimadas sobre a importância do curso de Comunicação Institucional.

### Rizoanálise

Prevista para acontecer com base na MLT (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*), o objetivo inicial da prática era estimular conexões de forma rizomática em múltiplos letramentos, em afetos/*affectus* nas assemblagens formadas nas experiências dos alunos. De acordo com os princípios do rizoma é na multiplicidade dos afetos/*affectus* que acontecem conexões e rupturas de linhas moleculares gerando linhas de fuga – formação de devires. São nesses movimentos de leitura intensiva e imanente – *sem* direcionamentos em modelos de representação – que ocorrem transformações significativas, em ampliações de visões de realidade, em leituras do mundo e de si como textos (MASNY e COLE, 2012).

Dessa forma, assim como pensada inicialmente, as práticas previam interações dialógicas (Cf. Entrada das peônias: *Língua/linguagem: o enunciado dialógico*). Essas vivências poderiam estimular a formação significativa de respostas. Nesse fluxo, possivelmente, seriam gerados aprendizados criativos/críticos favorecendo leituras intensivas e imanentes podendo ocasionar desterritorializações /reterritorializações sobre visões de língua e sobre o curso de formação profissional.

Ademais, tendo por base as compreensões sobre o conhecimento procedural apresentadas por Canagarajah (2014), a convicção era de que os alunos – tangenciados pelo *ethos* da pós-modernidade – estariam propensos a aprender atribuindo sentidos em negociações colaborativas. Dessa forma, poderiam ser exercitadas a capacidade de negociação e de convivências no dissenso, nas incertezas. Essa prática poderia também gerar aprendizados na língua na gramática emergente – na capacidade de exercer a tolerância de quebras na comunicação, bem como na resolução de problemas *in situ*, antes que mediados por explicações *a priori* sobre a língua. Nessas compreensões, é possível pensar que na primeira apresentação da proposta do trabalho o entusiasmo dos alunos percebido pela pesquisadora pode ser lido como sinais de que os alunos estão habituados/propensos a atribuir sentidos no *ethos* pós-moderno/pós-estruturalista?

No segundo direcionamento do trabalho a interferência das professoras guiou os alunos na visão de letramento no empirismo transcendente (Cf. Entrada das Peônias: *Letramento no empirismo transcendente*). Nessa visão, os

aprendizados acontecem a partir de modelos de representação, na visão de sujeito centrado na racionalidade do pensamento que exerce controle sobre as realidades – nesse caso, o controle sobre a realidade nas práticas de letramento acontecia nas visões linguísticas e discursivas no contexto de comunicação corporativa. Para tanto, para obter modelos linguísticos e discursivos, era preciso dissecar os textos apresentados – em compreensões de vocabulário, gramática e interpretação. Era necessário também ver modelos de apresentação dos trabalhos. Isto posto, é razoável dizer que as direções empreendidas podem ter contribuído para o cerceamento de formação em múltiplos letramentos reduzindo o potencial de transformação/experiências em leituras intensivas e imanentes que poderiam se desenvolver sobre a língua inglesa e sobre o curso de Comunicação Institucional?

O trabalho colaborativo prevê aprendizados em negociação com o outro. Nesse exercício, geralmente, relações de poder devem ser consideradas. Nesse sentido, é possível dizer que aspectos éticos, assim como previstos por Bakhtin (2017), e por Sousa Santos (2007) na tradução intercultural, foram observados na interação colaborativa entre as professoras? Ou seja, os comportamentos das professoras se mostraram adequados à situação concreta que a prática exigia resistindo à tendência de pensar pelo outro? Houve um esforço para manter o clima de leveza fundamental para quem trabalha com corpos e mentes na perspectiva sociocultural? Houve empenho para decolonizar o conhecimento sem imposição? Na ontoepistemologia pós-estruturalista/pós-moderna/decolonial que guiou a pesquisa seria produtivo negociar critérios *a priori* a serem seguidos no trabalho colaborativo na sala de aula?

## ENTRADA DAS BROMÉLIAS – A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

FIGURA 9 – BROMÉLIAS



FONTE: <https://www.google.com/search-+semillas-bromelia-flor-florero-+bromélias+selvagens>

As cartografias nesta entrada relacionam a educação no ensino-aprendizagem/letramento na língua/linguagem inglesa(s)<sup>166</sup> e a formação profissional/para o trabalho. As discussões se justificam não apenas porque o *locus* de cunho etnográfico onde o estudo foi realizado envolveu um cenário específico de formação profissional (cf. Entrada dos Girassóis), mas também porque a língua inglesa compõe a educação curricular a qual está, desde as séries iniciais, direta ou indiretamente comprometida em educar para o mundo do trabalho. Ao discutir sobre os fundamentos que movem as noções de educação, Biesta (2006, p.174) reitera que “a motivação para aprender largamente depende da busca pela

---

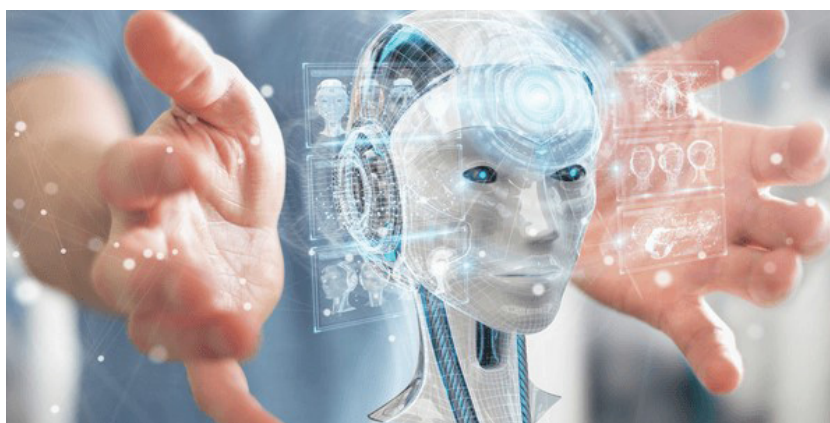
<sup>166</sup> As referências à língua/linguagem como inseparáveis é explicada na Entrada das Peônias que trata da filosofia da linguagem.

empregabilidade”<sup>167</sup>. Para trazer discussões relacionadas à educação em língua inglesa na formação profissional, esta entrada revisitou aspectos que determinam perfis profissionais na era da industrialização digital. Seguindo, as discussões observaram a agenda educacional na formação para o trabalho. Nessas conexões, o olhar foi estendido para as relações nas práticas pós-estruturalistas/decoloniais na educação em língua/linguagens inglesa(s).

### *Perfis para ser e se manter profissional*

Mudanças que se fazem notar desde o início da era industrial até o presente momento que se evidencia marcado por intensificações nos desenvolvimentos tecnológicos no modo digital caracterizam as formas de atuação no mundo do trabalho em certo otimismo, na constatação de que o homem e máquina hoje atuam em cooperação. No quadro de expansão das tecnologias digitais cada vez mais o trabalho vivo – humano – se entrelaça à parceria com a máquina em prognósticos de futuro em que a indústria 5.0 aumentará a colaboração entre humanos e sistemas inteligentes como os robôs (PASCHECK, 2019) – (cf. FIGURA 10). No admirável mundo das inovações que trazem oportunidades, mas também alta competitividade, a busca por qualificações, inclusive em línguas, é intensa.

FIGURA 10 – HOMEM E MÁQUINA NO TRABALHO



FONTE: <https://www.google.com/search?q=intera%C3%A7%C3%A3o+homem+m%C3%A1quina+no+trabalho>

---

<sup>167</sup> No original: “*motivation for learning largely depends on the search for employment*”

No entanto, se de um lado o desenvolvimento tecnológico acelerado causa vislumbres otimistas sobre as perspectivas no mundo do trabalho, de outro, provavelmente na mesma medida, traz inquietações. As ameaças e realidades de desemprego oriundas dos efeitos da alta automação que faz desaparecer profissões e impõe novas demandas de qualificação para as vagas existentes ditam seleções cada vez mais rigorosas para a ocupação dos postos de trabalho. Nesse quadro, observa Pascheck (2019), não há como ignorar o medo dos trabalhadores de perder seus postos de labor devido à automatização.

Destarte, as expectativas do mercado profissional apontam para necessidades de constante atualização nas capacitações de ordem técnica e também celebram qualidades sensíveis indicando que as operações em habilidades específicas devem estar associadas a relações muito mais amplas. Nesse sentido, junto à qualificação técnica, também a capacidade criativa na resolução de problemas, as facilidades na comunicação e nas relações interpessoais, bem como a propensão para trabalhar em time são características valorizadas para compor o conjunto de qualidades nas atuações profissionais na contemporaneidade. Em tal cenário, a língua inglesa é vista como um conhecimento importante para adentrar em oportunidades profissionais diferenciadas nas interconexões de âmbito global (cf. Entrada das Peônias: *A filosofia da linguagem no status do inglês global*).

No entanto, mais do que contribuir para o acesso ao competitivo mundo da empregabilidade, a língua inglesa pode ajudar a ampliar leituras nas demandas desse universo. O trabalho na língua/linguagem em múltiplos letramentos pode estender conexões ampliando entendimentos de forma reflexiva crítica sobre as realidades do mundo profissional que se evidenciam em formações complexas nas condições da pós-modernidade. Dessa forma, as leituras podem ajudar na compreensão das relações que se formam no mundo do trabalho da era digital e que se diferenciam daquelas que marcaram o início e o ápice da era industrial nas formações modernas.

Na fase moderna da era industrial as relações na área do trabalho se caracterizavam em previsibilidades. Nesse tempo, as visões de transformação ressoavam no otimismo econômico gerado nas perspectivas de industrialização em larga escala, nas certezas de crescimento na economia e na capacidade humana de desenvolvimento. Em tal cenário, identificado por James Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear (1996) como o “velho capitalismo”, a expansão econômica não tinha



alcançado proporções globais caracterizando então estabilidades competitivas. As mudanças lentas que traziam a sensação de estabilidade também se refletiam no mundo do trabalho. Nesse quadro, os investimentos na escolarização tinham direcionamentos certos, que perduravam e que valiam muito no mercado empregatício. Nessa esteira, as atuações profissionais tinham efeitos de alienação nas demandas de atuações mecânicas que não requeriam o envolvimento crítico/criativo do trabalhador (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996).

Por sua vez, nas condições pós-modernas as formas de produção e de consumo sofreram modificações alterando também as relações no mundo do trabalho. No tempo que não se identifica mais pelas estabilidades da modernidade, as competições no mercado de produção e consumo influenciadas pela globalização e pela tecnologia digital alteraram a lógica moderna de produção e de comércio, identificando um “novo capitalismo” – “o capitalismo rápido” (*fast capitalism*) – (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996, p.24). Nas novas formações do capital, a produção em massa perde força para atender ao perfil do consumidor que passa a desenvolver novos comportamentos. O novo capitalismo é influenciado/formado pelo sujeito pós-moderno, descentrado e fragmentado (cf. Entrada dos Jasmins: *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*) que espera ver as suas ansiedades amenizadas no consumo e, assim, se mostra cada vez mais ávido por novidades. Nesse quadro, crescem as demandas por produtos e atendimentos customizados em expectativas por inovações que possam ajudar a formar sentidos em novas experiências (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996). No mesmo fluxo, as novas formações do capitalismo impõem perfis de atuação profissional, bem como novas formas de relações no mundo do trabalho.

Nas formações pós-modernas se intensificam as competições econômicas na produção e comercialização de produtos e serviços, o que impõe novas características para as atuações do trabalhador. No mercado de produção de bens e de consumo cada vez mais competitivo e complexo, o trabalhador da pós-modernidade é altamente exigido em dedicação e capacitações. As expectativas são de que o profissional não apenas opere com excelência as tecnologias de sua ocupação, como também contribua para soluções no aumento de produção nas competitividades do mundo global (GEE, 1994; GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996).

No cenário competitivo a retórica no universo da empregabilidade se diferencia dos tempos modernos que valorizava especializações em habilidades



reduzidas às atuações específicas. Huws (2014, p.21) observa que na atualidade, além da excelência de formação nas áreas especializadas, “os empregadores querem pessoas que sejam “digitalmente letrados”, “motivados”, “que saibam atuar em times” e possuam “habilidades interpessoais”, que estejam “disponíveis para empregabilidade”, em “capacidade empreendedora”<sup>168</sup>. Na busca insaciável por inovação e criatividade o mercado procura colaboradores que comprem o discurso clichê de “pensar fora da caixa” na corrida por soluções e novos desenhos para problemas que se apresentam no competitivo mundo dos negócios.

Logo, na fase da digitalização o capital não explora o profissional apenas no controle das horas de trabalho e baixos salários, assim como ocorria nos tempos iniciais da industrialização. Atualmente a exploração se acentua no modo como o capital também explora/expropria a criatividade do trabalhador para a geração de lucro (ANTUNES, 2018). Dessa maneira, no frenesi das incertezas e competições da pós-modernidade, o trabalhador precisa se atualizar constantemente – “precisa se reinventar”, no termo da moda. Portanto, deve ser bastante criativo e crítico para solucionar problemas de forma rápida sem, contudo, dispor de tempo para reflexões aprofundadas. Essa realidade faz com que o trabalhador sofra um tipo de alienação diferente daquela dos tempos fordistas que na operação mecânica de tarefas não exigia o pensamento criativo. No capitalismo rápido a criatividade profissional é expropriada e a alienação se faz na incapacidade de desacelerar, de desconectar do universo do trabalho – de pensar criticamente em leituras do mundo e de si no mundo (MASNY, 2010).

Destarte, os efeitos das demandas impostas ao trabalhador parecem não serem minimizados pelas facilidades tecnológicas. Assim como apontam James Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear (1996), Ursula Huws (2014) e Ricardo Antunes (2018), as formas como o capital trata o trabalhador, em ações de subjugar-lo para os interesses da lucratividade na era digital podem ser diferentes, mas não são menos violentas do que foram desde o início do processo industrial que marcou o mundo moderno. Gee, Hull e Lankshear (1996) observam que nos tempos da pós-modernidade que marcam o *capitalismo rápido* os interesses do capital precisam

---

<sup>168</sup> No original: “Employers want people who are “digitally literate,” “self-motivated,” “good team players,” and possess “soft skills,” “employability,” and “entrepreneurship””.

assegurar a lealdade do trabalhador em formas mais condizentes de coerção daquelas empregadas na modernidade.

Nesse novo modelo, ao contrário dos paradigmas fordistas que controlavam o trabalhador apenas pelo cartão ponto, agora o trabalhador permanece sob vigilância constante, sem distinção de seu tempo profissional e pessoal. Essa dimensão de dedicação e envolvimento se traduz na intensificação das horas de trabalho, na fratura entre tempo e espaço que espelha fraturas de identidade ocupacional, de modo que as demandas por qualificação e entrega incondicional aos interesses das corporações não permitem mais fronteiras entre espaço e tempo da vida no trabalho e da vida privada. Essa realidade tem se tornado notória durante a pandemia da COVID-19 que estendeu o escritório para a casa do trabalhador. Os mecanismos de alta tecnologia possibilitam o controle em tempo integral, exigindo dos profissionais a disponibilidade de “investir completamente seus corações, mentes e corpos no trabalho. Eles devem pensar e agir criticamente, reflexivamente e criativamente”<sup>169</sup> (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996, p.7).

Com efeito, o sistema empregatício do século XXI opera impondo demandas de competências e atitudes para atuações profissionais que não apenas tomam o tempo para muito além daquilo que os salários geralmente pagam, como também influenciam nos modos de ser e de viver no modo rápido. Tal ritmo contribui para o cerceamento da atitude reflexiva/crítica sobre os posicionamentos do trabalhador em relação à sua própria condição de existência. As demandas impostas pelo capitalismo rápido interferem no modo de olhar/de deixar de olhar para o trabalho/formação profissional. Portanto, as novas formas de relação nos meios corporativos e de prestação de serviços nada têm de inócuas, pois influenciam na vida de quem ocupa os postos de trabalho em formações de identidades sociais em interferências nas subjetividades – (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem – identidades e subjetividades*). Dessa forma, as exigências sobre o trabalhador/profissional impactam no bem estar físico e psicológico.

Huws (2014) sublinha que no cenário atual certos fatores atuam em conjunto em ações para desfavorecer o trabalhador. Dentre estes, o aumento da automação e a diminuição da interferência do estado para regularizar as regras trabalhistas são

---

<sup>169</sup> No original: “to invest their hearts, minds and bodies fully in their work. They are asked to think and act critically, reflectively and creatively.”

alguns aspectos que determinam a redução do poder do trabalhador de negociar o valor da mão de obra e as condições de trabalho. Ademais, o monopólio das grandes corporações e também a ampliação do acesso ao mercado por novas empresas aumentou a competitividade na busca por lucros, observa a acadêmica, o que impõe maiores demandas de qualificação/dedicação do trabalhador.

Gee, Hull e Lankshear (1996, p. 25) observam ainda que, para se manter, o novo capitalismo conta com formações textuais – discursos – que propagam identidades sociais para as atuações nas novas ordens profissionais no capitalismo rápido. Essas narrativas, geralmente de autoria de gerentes e consultores de negócios enfatizam as rápidas mudanças ocasionadas pelas formas de produção e de consumo de bens e de serviços que produzem alterações nas relações sociais e no mundo do trabalho. Os textos do capitalismo rápido aparecem na forma de artigos e livros e juntos formam “uma mistura de história e descrição, profecia, advertências, proscricções e recomendações, parábolas (histórias de sucesso e fracasso), em altas doses de utopia”<sup>170</sup>.

A propagação dos discursos do capitalismo rápido – enunciações maquinicas capitalísticas, na visão deleuzoguattariana – misturam doses de terror e de otimismo formando subjetivações em enunciações coletivas de desejos (GUATTARI e ROLNIK, 1996). Essas enunciações devem envolver o consumidor/trabalhador nos interesses do capital para manter girando a máquina financeira. Assim, além de impor necessidades de consumo, as tendências desses discursos são de exaltar o comprometimento intenso do trabalhador em imposições de cenários preocupantes sobre as altas competitividades nas vagas de trabalho e na idealização das realidades dos universos corporativos. Nas novas imagens sobre o mundo profissional, as relações de trabalho para quem se encaixa nas demandas são postas como sendo mais humanizadas e justas do ponto de vista social, na noção de que as hierarquias desapareceram, de que o trabalho é significativo e acontece em comprometimento mútuo e colaboração (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996).

Esses discursos, omitem fatores importantes referentes ao controle e a formação de comportamentos sociais e no mundo do trabalho. Ao celebrar o

---

<sup>170</sup> No original: “a mix of history and description, prophecy, warning, prosccriptions and recommendations, parables (stories of sucess and failure), and large doses of utopianism”.

desenvolvimento tecnológico e as novas formas de relação na esfera empregatícia, os discursos, geralmente, não problematizam os efeitos da tecnologia na distribuição do conhecimento e poder na sociedade. Dessa forma, não se discute o fato de que grande parte dos trabalhadores atua na mera manipulação de símbolos da tecnologia da informação a favor do mercado econômico (GEE, 1994, GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996).

Para Gee, Hull e Lankshear (1996), os discursos do capitalismo rápido, além de não retratar as realidades das relações de trabalho, ainda servem para redefinir – nos objetivos mercantis – os sentidos de conceitos sociais, assim como democratização, visão, qualidade, colaboração, responsabilidade, empoderamento, conhecimento e aprendizado. Os discursos tendem a celebrar a ciência e a tecnologia como bases para um tipo de otimismo que se firma no silenciamento do lado disfuncional decorrente das mudanças científicas e tecnológicas. Assim, vão determinando palavras de ordem e formando enunciações coletivas (DELEUZE e GUATTARI, 1987) que direcionam formas de performar a existência em conformismo com as realidades postas como naturais pelo *status quo*, em confirmação de que “como nós pensamos e escrevemos sobre o mundo tem muitas implicações em como nós agimos no mundo e, assim, no que se torna realidade”<sup>171</sup> (GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996, p.25).

Com efeito, o cenário do mundo do trabalho na contemporaneidade sinaliza que os processos educacionais precisam atentar para as mudanças que se impõem sobre o perfil de formação do trabalhador. As evidências são de que a educação curricular tem grandes desafios na tomada de decisões sobre como entende que deve contribuir para a formação profissional. Nesse sentido, é preciso problematizar como os processos de escolarização educam o trabalhador. Gee, Hull e Lankshear (1996, p.7) lembram que as questões relacionadas às formações educacionais do trabalhador não podem ser relegadas, devendo antes ser enfrentadas e expostas, pois “o novo mundo dos negócios está oferecendo novos desafios de educação”.<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> No original: “*how we think and write about the world has a great deal to do with how we act in it, and thus, what it becomes in reality.*”

<sup>172</sup> No original: “*the new business world is offering education new challenges*”.

### *Educação e a formação para o trabalho*

Os entendimentos sobre a condição do trabalhador nas formações do capitalismo rápido que acentua competitividades na economia e determina mudanças nas relações no mundo do trabalho trazem alertas à educação curricular. Os sinais clamam por decisões de seguir ou não em paradigmas de adaptação/renovação ditados pelo *status quo* na formação do trabalhador. Dessa maneira, os processos educacionais (incluindo aqueles que envolvem trabalho de ensino-aprendizagem em língua/linguagem) precisam informar sobre as suas agendas, nas relações que engendram sobre as identidades/subjetividades do trabalhador (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem – identidades e subjetividades*).

As discussões sobre educação (BIESTA, 2019, 2018, 2006; MIGNOLO, 2007; USHER e EDWARDS, 1996) apontam que a escola tende a atuar em uma agenda pronta, de cuja elaboração os sujeitos mais interessados – os alunos, e também os professores – exercem pouca, ou nenhuma participação. As diretrizes da agenda na educação definem a vida em categorias já estabelecidas a favor de interesses do capitalismo neoliberal, de modo que os paradigmas na formação do trabalhador já vêm traçados para serem cumpridos pela escola. Atuando como se o que está determinado fizesse parte de formações naturais inquestionáveis, a escola quase não oferece visões alternativas para educar fora dos mantras que exaltam a formação profissional no conjunto da capacitação técnica e de habilidades sensíveis para seguir no ritmo, nos modelos e nos objetivos ditados pelo mercado econômico. Nesse cenário, Menezes de Souza (2019b, p.13) observa que é utópica a noção de que o professor tem autonomia para tomar as suas próprias decisões, pois é preciso lembrar que “há uma preferência por propostas e políticas que vem de cima pra baixo. O pensamento decolonial chamaria isso de colonialidade” (cf. Entrada dos Girassóis: *Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade na educação em língua inglesa*).

Gert Biesta (2006) problematiza os objetivos educacionais na agenda da economia do capitalismo como tendência mundial apontando que hoje o aprendizado contínuo é entendido em termos de formação do capital humano como investimento para o desenvolvimento econômico. O educador analisa o modo como os interesses voltados para a agenda da economia conseguiram ressignificar o

conceito de educação para a vida, uma vez pensado enquanto *aprendizado para ser*, em existência solidária e democrática como condição para a realização humana individual e coletiva. Essa visão foi sendo substituída por sentidos voltados para os interesses na agenda da economia global e se transformou no que se pode chamar de *aprendizado para fazer* (BIESTA, 2006).

Ele observa que a partir da década de 1990 a noção de aprendizado contínuo é vista como recurso para atender às necessidades de investimentos no capital humano. Desse modo, o desenvolvimento de aprendizados específicos – especializados – é imprescindível para suprir a ânsia do Norte Global pela competitividade na economia (BIESTA, 2006). Nesse objetivo, em 1997, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) legitima a proposta de aprendizado ao longo da vida e para todos no documento *Lifelong Learning for All*. Trazendo a noção de aprendizado contínuo na visão do racionalismo econômico, o documento estabelece princípios para guiar as estratégias políticas para modelos de existência nas capacidades de *adaptação* e *renovação*, no argumento de que os processos educacionais devem promover o bem estar nas mudanças do mundo globalizado (BIESTA, 2006).

Desse modo, em roupagem que parecia promissora para o bem estar individual e social, as direções para a adaptação e renovação fizeram com que as dimensões educacionais fossem agregando sentidos voltados para a agenda econômica. Dessa maneira, a educação segue no fluxo da economia capitalista no neoliberalismo, educando na visão de desenvolvimento que se destaca como objetivo em si mesmo – um desejo a ser perseguido – sem que suas razões e efeitos precisem ser explicados/problematizados (BIESTA, 2006). No jogo da economia financeira em que os conceitos não são discutidos nas complexidades que engendram, as concepções de aprendizado aderem à agenda neoliberal de tal forma que os objetivos de aprender são traduzidos em aprender para permanecer empregado e produtivo em face às demandas da nova economia global (BIESTA, 2006).

Nos paradigmas ditados pelas visões de economia do capital financeiro, aponta Biesta (2006), a noção de aprendizado muda de sentido e ao invés de ser vista como um direito passa a ser obrigação. Em tal atmosfera, as regras da economia global ditam as agendas curriculares impondo ao sujeito individual a responsabilidade de se manter atualizado na tarefa de aprender continuamente.

Logo, aprender sempre, ao longo da vida, ganha conotações de competitividade, pois o Estado deixa de prover o aprendizado contínuo, de forma solidária, para a realização na vida junto com o outro, e se torna o regulador do aprendizado para o mercado, de tal forma que na economia de aprendizado o conhecimento já não é visto como um bem da coletividade, se tornado uma apropriação/bem individual (BIESTA, 2006). Portanto, as relações entre as três dimensões – a econômica, a pessoal e a democrática – são traduzidas em visões egocêntricas de aprender com o foco no sucesso individual, em tendências de esquecer que o bem estar do indivíduo não acontece fora do bem estar coletivo (BIESTA, 2006).

As discussões de Usher e Edwards (1996) somam entendimentos sobre os desafios na educação para o mundo do trabalho na modernidade/pós-modernidade (cf. Entrada dos Jasmins: *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*). Os pesquisadores observam que o sistema educacional está inserido nas contradições que caracterizam o pós-moderno no projeto da modernidade. Enquanto projeto moderno, a educação está sedimentada em ideais iluministas de libertação e emancipação de modo que “tende a aceitar sem criticar um conjunto de suposições que derivam do pensamento iluminista [...], os ideais iluministas de razão crítica, de liberdade individual humanista, e progresso benevolente”<sup>173</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.24). Nesse objetivo, o sujeito moderno é entendido enquanto alguém que se move/deve se mover de forma racional na maior intensidade possível. Dessa forma, o sujeito é visto como capaz de se auto motivar e se auto dirigir, em auto suficiência para exercitar a agência individual, observam Usher e Edwards (1996). Assim, na visão moderna de educação a função dos projetos curriculares é trabalhar para manter e desenvolver a racionalidade, sendo ela vista como condição para se exercer o controle sobre as realidades.

Dessa forma, na ideia de sujeito centrado, formado na concepção moderna/cartesiana, afirmam-se noções de letramento que direcionam práticas de sala de aula (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da Linguagem e letramentos*). Em tal visão as práticas curriculares ajudam a desenvolver convicções de conquista por meritocracia, como se os processos educativos providenciassem todos os meios

---

<sup>173</sup> No original: “tends to uncritically accept a set of assumptions deriving from Enlightenment thought [...] the Enlightenment ideals of critical reason, humanistic individual freedom and benevolent progress”.



para o sucesso. Nessa ótica, se algo deu errado na vida do(a) educando(a) a culpa é dele/dela mesma que não empreendeu esforços suficientes para aproveitar as oportunidades de estudo e do mercado profissional.

Ao analisar aspectos do sistema educacional em fundamentos da psicologia da modernidade na formação de comportamentos, Usher e Edwards (1996) observam que o behaviorismo e o cognitivismo dão forma ao modelo instrumental de educação. Esse modelo se concentra em melhorar o desempenho da máquina que processa a informação, com ênfase na racionalidade e na eficiência. É o mundo do cientificismo nas tendências de impor a realidade como algo dado e em não lidar com as subjetividades – representa o mundo social, mas ignora o sujeito. Essas características são facilmente observadas em materiais destinados ao ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira em visões estruturalistas/coloniais de língua e de conhecimento – (cf. Entrada dos Girassóis).

O confronto a tal modelo, observam Usher e Edwards (1996) surgiu inicialmente na psicologia humanista, com pensamentos assim como o de Carl Rogers que tentou ligar o cientificismo com a autodescoberta alinhando o conhecimento objetivo com a experiência subjetiva. No entanto, para Usher e Edwards (1996), a psicologia humanista cai na mesma armadilha do behaviorismo de entender a realidade como pré-existente. A diferença consiste no fato de que para a psicologia behaviorista a realidade está pronta, sendo a ciência a condição para acessar o mundo do conhecimento e o sujeito um mero operador da ciência; já para a psicologia humanista o humano é valorizado em sua subjetividade, mas a realidade precisa ser descoberta/transformada a partir do *autoconhecimento*.

Assim, lembram Usher e Edwards (1996), a psicologia humanista opera em mecanismos observados por Foucault como a ‘Tecnologia do ser’ – *Technology of the Self* – (FOUCAULT 1988). Esses processos desejam ativar mecanismos de transformação e de controle de dentro de si mesmo, em diferentes operações, de modo que o indivíduo deve se transformar pelo conhecimento sozinho – ou em cooperação com outros, mas em objetivos individualizados – pois o conhecimento se torna o meio de autoconstrução. Essa dinâmica é um mecanismo eficiente de controle de comportamentos pois forma ao mesmo tempo indivíduos que dominam e que se tornam meios de regulação (USHER e EDWARDS, 1996). Os reflexos da psicologia humanista para o sistema educacional são percebidos em diferentes

aspectos, assim como no currículo centrado no sujeito – *student centered* – em que o aluno teria o poder de tomar decisões.

No entanto, na prática, apontam Usher e Edwards (1996) esse modelo de currículo serve ao *status quo* no aumento da eficiência do sistema de aprendizado assim como é imposto. O educando apenas pode decidir por escolhas dentro do que já está pré-estabelecido. Dessa maneira, o que parece ser um processo democrático de participação em que os alunos supostamente detêm o controle do aprendizado, na verdade é centrado na pedagogia da adaptação – em práticas de letramento no empirismo transcendente (cf. Entrada das Peônias: *Letramento no empirismo transcendente*). Desse modo, os processos educacionais asseguram formações de comportamentos apregoando a ênfase no social, mas responsabilizando o indivíduo pelas transformações. Enquanto no behaviorismo e no cognitivismo o social está dado cabendo ao indivíduo o esforço de adaptar-se, na psicologia humanista o indivíduo é responsável por mudanças sociais a partir de esforços de transformação de si mesmo, como se não existissem influências externas à vontade do sujeito.

Para Usher e Edwards (1996), nessa visão de formação/afirmação de comportamentos opera em um tipo de lógica contraditória que tem se mostrado eficiente para manter os interesses dos ideais modernos iluministas na pós-modernidade. Nessa lógica, o novo capitalismo identifica os anseios e tendências da pós-modernidade, desejando evidenciar a superação dos modelos modernos de qualificação em meras competências, mas segue afirmando valores modernos em noções de conhecimento criativo e crítico para a manutenção dos interesses das formações do capital nas competitividades da economia. Tal característica, observam os autores, é corroborada pelo sistema educacional, que opera nos interesses do capital econômico. Nesse sentido, o meio empregatício e o educacional se retroalimentam. Enquanto o modelo fordista que marcou a modernidade promovia a educação que isolava o trabalhador em especializações e fazia distinção entre competências manuais e mentais, os comportamentos pós-fordistas assumem características pós-modernas. As novas formas de aprender e de atuar profissionalmente celebram diluições de hierarquias e valorizam o trabalho/aprendizado em times e a integração entre os labores/aprendizados mentais e manuais (USHER e EDWARDS, 1996).

Porém, os modelos de gerenciamento de aparência pós-moderna dos recursos humanos se submetem, na verdade, às formas disciplinares de

domesticação (FOUCAULT, 2004a, b), observam Usher e Edwards (1996). Operando em aparente apagamento das relações de poder, as atuações profissionais continuam servindo aos propósitos modernos, dando prioridade para as soluções técnicas dos problemas. As competências das novas forças de trabalho são desenvolvidas em certa superação do formato comportamental behaviorista de modo que as “competências são fundidas em termos behavioristas, mas o discurso não é behaviorista. Precisamente porque não é, sendo antes entrelaçado com o discurso liberal humanista é poderoso”<sup>174</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.110).

Dessa forma, as práticas educacionais e de treinamento se articulam na noção de competências múltiplas, para além do modelo tradicional em que as vocações desenvolviam aptidões específicas para se encaixar nas necessidades do empregador. Na articulação da linguagem humanista progressista – com maquiagens pós-modernas – as atuações em competências se propagam para além do modelo vocacional que enfatizava uma habilidade específica. Agora as competências são múltiplas e requerem novas formas de treinar os comportamentos dos estudantes, dos professores e dos trabalhadores, pontuam Usher e Edwards (1996). Nesse formato mais complexo, o trabalhador/estudante passa a se autovigiar e a assumir as responsabilidades pelo seu desenvolvimento no mundo competitivo. Portanto, para Usher e Edwards (1996), a atuação profissional por competências continua a exercer o seu papel de vigilância incorporando o discurso da autodisciplina através do autocontrole e performance de competências no controle direto da força de trabalho.

Os pesquisadores ainda indicam que o sistema educacional abraça a causa moderna a favor da visão *humanista liberal* em discursos que formam novos mecanismos de coerção. As noções de aprendizados centrados no aluno e de valorização das individualidades são modos de formar comportamentos e servem para responsabilizar o estudante pelo seu processo educacional. Assim, para se tornar membro competente na força de trabalho, o aluno passa a ser ensinado a controlar os seus aprendizados, observam Usher e Edwards (1996). Nesse processo, os palestrantes e professores têm seus formatos profissionais e

---

<sup>174</sup> No original: “competences are cast in behavioural terms but the discourse is itself not behaviourist. It is precisely because it is not, but rather interwoven with liberal humanist discourse that it is powerful.”

autonomia redefinidos. “Eles são reposicionados como técnicos distribuidores de um currículo”<sup>175</sup> (USHER e EDWARDS, 1996). Dessa forma, reiteram os estudiosos, assim como os alunos, os professores também se auto monitoram nas mesmas malhas disciplinares em que sujeitam os alunos.

Ao situar a colonialidade e a modernidade enquanto faces de uma mesma moeda, Walter Mignolo (2011) mostra que é preciso pensar os regimes meta discursivos coloniais propagados nos processos educacionais que divulgam tipos de conhecimento (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). Nas noções modernas/coloniais os processos educacionais formam o sujeito cartesiano no pensamento teleológico, antropocêntrico e dialético. Nesse quadro, os processos educacionais que visam expor as formações coloniais precisam enfrentar as contradições que se formam nas noções modernas de educação de bases iluministas e que determinam visões de progresso às custas do domínio – e extermínio – dos recursos naturais e de subjugar o trabalhador nos interesses de produção de lucro das corporações (MIGNOLO, 2011, 2007).

Na visão moderna/colonial, o mundo do trabalho é apresentado na perspectiva iluminadora da modernidade, em noções de que o sucesso e o progresso dependem do sujeito centrado, racional, que deve ser capaz de se apropriar das oportunidades que o mundo capitalista neoliberal proporciona àqueles que se esforçam. Dessa forma, os trabalhadores se inserem na retórica da modernidade, observa Mignolo (2011, p.15), de modo que a lógica do controle da modernidade/colonialidade se forma na revolução tecnológica junto aos valores das corporações: “os valores corporativos requerem eficiência – quanto mais você produzir, mais você ganha e mais feliz você será”<sup>176</sup>. Para tanto, Mignolo (2011, p.33) observa que as operações de gerenciamento funcionam criando um novo tipo de sujeito do qual são retiradas as opções de pensar de forma filosófica e são impostas formas tecnológicas de pensamento para o consumo do conhecimento empacotado de acordo com as opções do menu tecnológico, pois “o capitalismo não

---

<sup>175</sup> No original: “*They become repositioned as technicians, deliverers of a curriculum*”

<sup>176</sup> No original: “*corporate values require efficiency—the more you produce, the larger the gains, the happier you are supposed to be*”.

é apenas o domínio das transações econômicas e exploração do trabalho, mas do controle e gerenciamento do conhecimento e subjetividades”<sup>177</sup>.

As observações pós-estruturalistas/decoloniais que apontam alinhamentos entre as visões educacionais e as expectativas do *status quo* parecem se confirmar nos documentos nacionais e locais que trazem direções na educação para o trabalho. Esses documentos evidenciam formações de assemblagens e territorializações em palavras de ordem que formam identidades/subjetividades (DELEUZE e GUATTARI, 1987) – (cf. Entrada dos Girassóis: *Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade na educação em língua inglesa* e Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*) – nas visões iluministas da modernidade, em direcionamentos no que Biesta (2006) identifica como *adaptação e renovação*, na formação do trabalhador para atuar nas visões já estabelecidas de progresso e desenvolvimento. A linguagem que forma essas direções remete à visão de realidade já determinada parecendo sublinhar que os processos educacionais operam nas influências dos discursos do capitalismo rápido, assim como apontam as observações de Gee, Hull e Lankshear (1996). Até onde eu pude chegar nas buscas que fiz nos documentos oficiais estudados, as visões de educação não preveem questionamentos dos modelos legitimados de formação profissional/para o trabalho. As indicações à formação profissional crítica, quando constam, não mostram iniciativas para ultrapassar as visões para além dos termos que já estão estabelecidos pelo *status quo*.

Nesse sentido, em documentos que tratam de direções mais abrangentes a noção de adaptação/renovação se faz sentir nas indicações que apontam ser preciso educar para a inclusão dos alunos/trabalhadores nos modelos que já estão em vigência. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Capítulo, IV, artigo 43 – BRASIL, 1996), as orientações são de que a Educação Superior deve formar para a *inserção* em setores profissionais. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área de educação, destaca no artigo V “a formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos *em que se fundamenta a sociedade*” (BRASIL, 2014, p. 43 – minha ênfase).

---

<sup>177</sup> No original: “capitalism is not only a domain of economic transactions and exploitation of labor, but of control and management of knowledge and subjectivities.”

Já em documentos que tratam da formação para o trabalho em instâncias mais setorializadas, as direções educacionais vão se tornando mais específicas na visão de adaptação e renovação. Nesse sentido, o documento que traz as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia incentiva o *desenvolvimento* da *capacidade empreendedora* e da *compreensão* do processo tecnológico, em suas causas e efeitos. Dessa forma, os processos educacionais devem *incentivar a produção e inovação* científico-tecnológica e suas *aplicações* no mundo do trabalho, devendo promover também o desenvolvimento de *competências* profissionais e tecnológicas no *gerenciamento* de processos e na *produção* de bens e serviços na capacidade de *continuar* aprendendo e de *acompanhar* as mudanças nas condições de trabalho (CNE/CP 3, BRASIL, 2002).

O padrão nas noções de educação nesses documentos tende a ser seguido nas direções locais. No projeto pedagógico do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional da instituição colaboradora da pesquisa (PPC- TCI: IC, 2018) que compõe as decisões de base no trabalho de campo do estudo, a formação profissional também é enfatizada em perspectivas de adaptação e renovação (BIESTA, 2006). Segundo o documento, o perfil profissional deve estar atento às novas demandas que se estabelecem no mercado para estar “*mais ligado às instituições* que precisam se comunicar com seus públicos” (ibid. p.16). O profissional deve ser formado para servir ao “empresariado brasileiro” (ibid. p.17) nas demandas de capacitação “para *alimentar* com textos e materiais audio visuais as páginas da empresa na web, além de *fazer a gestão* de comunicação tanto interna quanto externa” (ibid. p.17).

No que diz respeito à formação em língua inglesa, nesse documento o aprendizado de inglês é colocado em suma importância no *processamento das informações empresariais*. Desse modo, a língua inglesa é entendida como “ferramenta” de acesso nesse campo de trabalho (PPC- TCI: IC, 2018, p.13). Nesse sentido, detecta-se uma necessidade de profissionais de comunicação para *processar* as informações corporativas. Desse modo, os profissionais devem ser “capazes de *selecionar* esse tipo de informação e *filtrá-las em versões* para o português, além de *promover* a organização também no exterior, *como demanda o mercado* globalizado”. (ibid. p. 17). O curso deve ainda formar o profissional para “*compreender* a formação gerencial em comunicação” de forma que o “*capacite a*

*absorver e desenvolver*” (ibid. p.17) produtos nas tecnologias da comunicação. Ademais, o curso deve formar o profissional “para atuação crítica e criativa” na capacidade de *identificar e resolver problemas* “com visão ética e *humanística* em atendimento às *demandas da sociedade*” (ibid. p.17, p.27). O desenvolvimento profissional na ética e na crítica humanista deve acontecer com base na “*apropriação e produção* de conhecimento”, bem como “no desenvolvimento de “*competências e habilidades*”, no preparo “para a vida *cidadã e profissional*” (ibid. p. 27).

Por sua vez, a ementa da disciplina de língua inglesa do curso estudado naquele semestre sinaliza características de transição. De um lado, a descrição do programa e os objetivos evidenciam territorializações de palavras de ordem nos discursos legitimados em visões modernas/coloniais/estruturalistas de letramento. Nesse sentido, o programa da ementa revela sua visão de língua homogênea na organização hierárquica do estudo da gramática: do “verbo to be; pronomes sujeitos (...)”; de vocabulário: “semana; números, países e nacionalidades (...)”; e de pronúncia: “aspectos fonéticos e fonológicos: vogais; consoantes; alfabeto (...)” a serem trabalhados no semestre. Coerentemente com tal visão, os objetivos do documento descrevem a operacionalização dos aprendizados na perspectiva cartesiana/dialética que compreende o conhecimento como sendo desenvolvido na capacidade racional do sujeito centrado, pelo trabalho com *habilidades* e *competências* nas práticas de leitura, de produção oral e escrita, capacitando os alunos para *entender* e *produzir* discursos/textos orais e escritos. No entanto, o teor geral da ementa sinaliza também intenções de desterritorializar assemblagens coloniais em visão crítica sobre “os povos falantes de língua inglesa e reflexões introdutórias da língua inglesa como língua internacional” (EMENTA - Disciplina Língua Inglesa I, 2018).

Destarte, a linguagem dos documentos analisados evidencia a conformidade dos processos educacionais curriculares às agendas impostas de fora. As evidências são de que a escola executa o que se impõe como formação/educação para o trabalho. Até onde eu percebi, não há direções para educar em leituras do mundo e de si no mundo que possam levar a experiências de transformação no pensamento criativo e crítico reflexivo para além do que se impõe/se naturaliza como certo pelo *status quo*.



*Educação – transformação em modos de ler o mundo e a si como textos*

Na visão de ensino-aprendizagem em múltiplos letramentos que direcionou o estudo da pesquisa, as práticas da/na língua/linguagem inglesa(s) para a formação profissional assumem dimensões que vão muito além da capacitação técnica e do exercício criativo para atender demandas que se impõem como naturais nos interesses do *status quo*. Os aprendizados em múltiplos letramentos entrelaçam a experiência criativa e o exercício do pensamento reflexivo/crítico sobre/nas formações de realidade, em processos de leitura do mundo e de si no mundo nas performatividades na língua/linguagem (DELEUZE e GUATTARI, 1987). Nesse sentido, aprender/praticar a língua inglesa significa interagir com o outro/ideias de modo significativo, respondendo ao mundo de forma criativa/reflexiva/dialógica (cf. Entrada da Peônias: *Filosofia da linguagem e educação na língua inglesa*). Portanto, na ótica dos múltiplos letramentos as dimensões de criatividade e criticidade reflexiva não se separam. Dessa maneira, na mesma extensão em que a perspectiva de múltiplos letramentos propõe o ensino-aprendizagem de inglês como espaço para o desenvolvimento do pensamento criativo ela também traz a atitude questionadora.

As formações de leitura no pensamento criativo e crítico/reflexivo se mostram significativas para as atuações profissionais em um tempo de mudanças aceleradas e de incertezas impostas por condições pós-modernas de existência (cf. Entrada dos Jasmins: *Pós-modernidade e pós-estruturalismo*). Nesse quadro, as práticas curriculares de aprendizado da/na língua em múltiplos letramentos podem contribuir para atuações profissionais em atitudes informadas, não ingênuas. Essas atitudes compõem o estado de alerta sobre fatores que envolvem o mundo do trabalho na era da digitalização nas formações no capitalismo rápido. Assim, as práticas da/na língua/linguagem podem contribuir para desterritorializar visões simplificadas/limitadas sobre as atuações profissionais – (cf. Vinheta: Sálvia).

As leituras em múltiplas conexões podem mostrar que nos contextos de atuação profissional as demandas de entrega impostas sobre o trabalhador como formações naturais são, na verdade, formações *naturalizadas* em palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1987), como vontades de verdade (FOUCAULT, 2004a), como formações epistêmicas (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) – (cf. Entrada das Peônias- *Filosofia da linguagem e educação na língua inglesa*). Dessa maneira, as

leituras do mundo e de si como textos podem ajudar nas compreensões sobre como/porque o trabalhador entende que pode se manter em realidades que se apresentam em características de exploração – dos recursos humanos e naturais – bem como se pode/quer empreender resistências a essas realidades na dimensão dos desejos. Reflexões nesse sentido irão tangenciar aspectos e questionamentos sobre *quem/como*, de fato, se beneficia das performatividades nas atuações profissionais nas concepções de desenvolvimento e progresso ditadas pelo capitalismo (DELEUZE e GUATTARI, 1987)<sup>178</sup>.

Com efeito, o exercício de ler o mundo e de se ler no mundo (MASNY, 2012, 2010) – (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos – leitura do mundo e de si como texto*) considera o sujeito social e subjetivo. Desse modo, a liberdade criativa junto à atitude reflexiva/crítica toca nas formações de desejo (cf. Entrada das Peônias: *Identidades/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos*). Dessa maneira, estar informado sobre os modos e extensões das formações de domínio (moderno/colonial) nas atuações profissionais e nos processos de aprendizado é fundamental para pensar em possibilidades e atitudes de resistência: em modos de identificar, interrogar e interromper a colonialidade (MENEZES DE SOUZA, 2021). Assim como observa Mignolo (2011, 2007), é fundamental para promover resistências em dimensões epistêmicas – nas formações de conhecimento.

Na mesma linha reflexiva/crítica que alcança o profissional/trabalhador, a visão de múltiplos letramentos que propõe leituras em multiplicidade de conexões em visões ecológicas fala com os processos educacionais que formam o profissional/trabalhador. Nessa conversa, as visões de educação (em língua/linguagem) são convidadas a responder/explicar o modo como enfrentam as imposições do *status quo* sobre a formação profissional nas noções de progresso e desenvolvimento que se mostram relacionadas a perspectivas da lucratividade econômica no neoliberalismo colonial. As visões de educação são perguntadas como olham as imposições do *status quo* que dependem da formação docilizada do trabalhador (FOUCAULT, 1988, 1979) que precisa ser educado para se adaptar e se renovar nas realidades como são apresentadas (BIESTA, 2019, 2018, 2006). O

---

<sup>178</sup> A dimensão do conceito de capitalismo tomada na pesquisa está explicada em: *Delineando modos de entrada*.

estudo da pesquisa sugere que as respostas/explicações estão relacionadas às afirmações modernas/coloniais que formam/legitimam visões estruturalistas de língua e de conhecimento, ou seja, de letramento (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais* e Entrada das Peônias: *Língua/linguagem – o enunciado dialógico*). Dessa forma, na composição de respostas, o trabalho educacional envolvendo a língua/linguagem inglesa assume papel de grande relevância na criação de espaços para práticas pós-estruturalistas/decoloniais de letramento para desterritorializar visões hegemônicas estruturalistas/coloniais de língua e de conhecimento.

Na visão que levou à pesquisa, as discussões postas indicam que os processos educacionais na língua inglesa precisam informar as bases ontoepistemológicas em que atuam, em como acreditam que essas bases contribuem para formas de pensar a vida profissional (cf. Entrada dos Girassóis: *Mapeando genealogias da modernidade/colonialidade*). Na perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista/decolonial essas informações vêm associadas a concepções de educação para mudanças na existência responsável. Nessa ótica, a educação se mostra sensível ao sujeito como ser único no mundo e que precisa aprender a viver de modo solidário – preocupado com e em respeito ao outro (BAKHTIN, 2017; cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*), sem esquecer que as relações de alteridade constituem multiplicidades em ecologias: envolvendo o outro humano e não humano (MASNY, 2010, 2012; SOUSA SANTOS, 2018, 2007).

Nessa visão, Gert Biesta (2019, 2018, 2006) aponta a existência de forma adulta, não egocêntrica como um princípio educacional transformador. Na percepção do educador esse é o caminho para empreender resistências contra visões educacionais que propagam noções egoístas de desenvolvimento e sucesso. Para tanto, ele indica ser produtivo que os processos educacionais definam o que buscam, pois apenas assim poderão ter critérios para decidir que conteúdos devem ser postos em prática, em que tipos de relações e modelos educacionais (BIESTA, 2018). Quando se considera que é preciso educar para diminuir desigualdades, diz Biesta (2019), a educação tem a responsabilidade de formar o sujeito social e subjetivo como inseparáveis. O sujeito social e individualizado ao mesmo tempo, explica ele, deve ser valorizado na sua singularidade, mas também deve aprender a se ver no mundo de forma não egoísta, não egocêntrica.

Em tal perspectiva, segue o acadêmico, se faz necessário compreender como a educação se relaciona com a agenda econômica do capitalismo que, marcadamente, define o curso educacional no mundo desde a década de 1990 em um tipo de educação utilitária na *economia de aprendizado* (*learning economy*) (BIESTA, 2006). A educação voltada para a economia endossa expectativas de vantagens individuais e favorece o isolamento, de forma que facilita o domínio sobre o trabalhador no controle político e epistêmico dos conhecimentos. É mais fácil controlar o trabalhador que se mostra concentrado apenas no seu próprio bem estar e que não reflete sobre as motivações que o levam a querer aprender, que não questiona sobre quem tem o direito (democrático) de definir a agenda do seu aprendizado: “é o aprendiz, o governo? a indústria (global)?”<sup>179</sup> (BIESTA, 2006, p. 170).

Em consonância, Mignolo (2011) aponta que para mudar os termos da conversa nas agendas que determinam formações de saberes é preciso restaurar o que a retórica da modernidade repudia para entrar no processo de ruptura – *delinking* – com as visões coloniais de educação/conhecimento (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais*). Desse modo, lembra que para se engajar nos processos decoloniais é preciso mudar as perguntas em relações aos problemas. As perguntas que centralizam o sujeito Kantiano na visão epistêmica moderna imperial e que indagam o que o sujeito pode conhecer, o que ele deve fazer, o que deve esperar, o que significa ser humano devem ser substituídas “na plataforma decolonial”<sup>180</sup> (MIGNOLO, 2011 p.189) que é epistêmica e transdisciplinar. Nessa plataforma, destaca o autor, se indaga *quem* é o sujeito que conhece e qual é o seu aparato de enunciação, em que tipo de conhecimento/entendimento ele está engajado e porque, quem está se beneficiando do conhecimento, que instituições (universidades, mídia, corporações etc.) estão apoiando e encorajando o tipo de conhecimento e entendimento. Logo, observa o acadêmico (ibid) “as perguntas e respostas devem ser epistemicamente desobedientes”<sup>181</sup>.

---

<sup>179</sup> No original: “*is it the learner, the government, (global) industry?*”

<sup>180</sup> No original: “*in the decolonial platform*”

<sup>181</sup> No original “the questions and the answers have to be epistemically disobedient”

Nas leituras decoloniais que faz de Walter Mignolo, Andreotti (2013) propõe que os processos educacionais enfrentem as formações de complexidade. Nesse sentido, ao indagar como ensinar no e para o complexo, a pesquisadora sugere que os processos educacionais aprendam a conviver com o desconforto de questionar as certezas dos conhecimentos que se põem como fixos em um mundo supostamente inteligível, conformativo e que propaga ideias superficiais sobre autonomia individual e pensamento independente. A educação precisa pensar em como pode lidar com as complexidades que formam multiplicidades e desigualdades inerentes às políticas de produção que concebem o conhecimento de forma totalizadora – ao invés de parcial e contingente – que ignoram outras formas/possibilidades de conhecer (ANDREOTTI, 2013).

As discussões apresentadas ao longo da tese intentaram mostrar que visões pós-estruturalistas/decoloniais de educação/letramento podem indicar possibilidades de caminhos para o enfrentamento de perguntas que envolvem formações complexas na educação para atuações profissionais. Esses enfrentamentos questionam o ensino e aprendizagem da língua nos modelos educacionais modernos/iluministas/coloniais como tábua de salvação na formação para o trabalho qualificado. Para tanto, a visão pós-estruturalista de múltiplos letramentos – MLT – (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) se apresenta como possibilidade de ampliar leituras nas práticas da língua/linguagem inglesas.

Nesse sentido, as compreensões deleuzoguattarianas que embasam a MLT na visão de empirismo transcendental indicam aspectos produtivos na liberação da imanência. Na imanência acontecem leituras do mundo e de si em conexões de multiplicidades nos afetos/afecções, o que faz com que os processos de aprendizado aconteçam em formações de continuas experiências/transformações. O conceito de rizoma evidencia que as multiplicidades podem (re)formar territórios onde as singularidades emergem – em devires/linhas de fuga (cf. Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*).

Os aprendizados nas práticas da/na língua/linguagem em leituras múltiplas e relacionadas podem ganhar força de ruptura/desterritorialização de assemblagens modernas/coloniais. Esse modo de conceber a educação (em língua/linguagens) pode promover espaços para conhecimentos que fazem emergir o pensamento

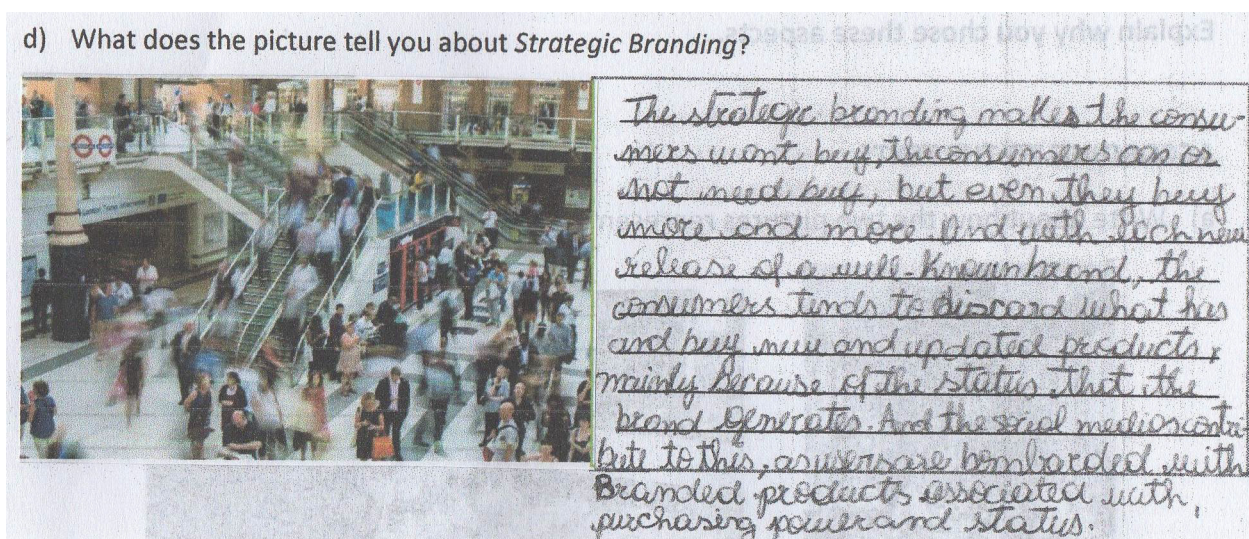


criativo e reflexivo/crítico nos processos de aprendizado. Assim, nesses espaços, as emergências das singularidades constituem o terreno para (re)formular cartografias das/nas práticas de/em inglês na política no tom menor – que alcança formações infinitesimais e transformam subjetividades no nível dos desejos. Quando as singularidades/desejos/formações imanentes são trabalhadas na ética bakhtiniana que propõe a existência de forma responsável (BAKHTIN, 2017) – no modo adulto, assim como indica Gert Biesta (2019, 2018) – (cf. Entrada das Peônias: *Identities/subjetividades nas práticas na língua inglesa: engendrar e resistir às formações de desejos*), a educação curricular pode contribuir para a formação de conhecimentos em desterritorializações de paradigmas modernos/coloniais.

#### VINHETA SÁLVIA – sinais de conexões em múltiplos letramentos

A presente vinheta se refere à uma prática na visão de múltiplos letramentos fora do uso do livro didático e versou sobre um assunto da disciplina de *marketing* no curso de Comunicação Institucional. A prática intentou produzir conexões de forma mais aproximada entre a língua inglesa e a área de formação acadêmica dos alunos e contou com embasamentos do texto: *The History of Marketing From Trade to Tech* (Apêndice 4). O trabalho envolveu interações em pares e em grupo. Na vinheta, eu conversei com uma aluna, em sala de aula sobre a resposta dela em um dos momentos da prática (cf. FIGURA 11).

FIGURA 11 – DESTERRITORIALIZAÇÕES EM MÚLTIPLOS LETRAMENTOS



FONTE: acervo do material de registros empíricos da pesquisa

## VINHETA

Zelir: Quando o texto fala sobre *Strategic Branding* traz algumas informações, mas você vai além do texto, mostra uma visão crítica. Pode me falar um pouco sobre o que você escreveu aqui?

Lorena: Eu quis fazer uma associação dos hábitos do consumidor com o marketing.

Z: Ah!

L: O Marketing tem esse poder né, de influenciar a compra, sem necessidade às vezes, o *Strategic Branding*...

Z: No texto que a gente trabalhou, a visão do *Strategic Branding* me parece positiva...

L: Pra empresa é positivo, é bom.

Z: E você pensou nesse outro lado...

L: Porque a gente foi trabalhando no texto na sala e conversando, questionando o texto, daí essas imagens, do shopping né, a gente vai pensando – porque temos também a disciplina de marketing – o quanto a gente é influenciada... compra sem precisar...

(...)

Z: E como profissional, tendo que trabalhar com marketing?

L: A gente vai aprendendo bastante, as técnicas, mas também vai complicando né teacher... a gente vai estudando, pensando...

Z: Pensando...

L: Tem muita coisa envolvida, não é só saber fazer... vai precisar tomar decisão...

Z: Hum!

L: Do que é certo, do que não é, até onde pode ir. Não é só porque a gente sabe como fazer uma coisa que pode fazer tudo né!

(...)

## Rizoanálise

A fala da aluna parece mostrar conexões nas assemblagens nas práticas em língua inglesa e na formação profissional, na disciplina de marketing: *“Porque a gente foi trabalhando no texto na sala e conversando, questionando o texto, daí essas imagens, do shopping né, a gente vai pensando – porque temos também a disciplina de marketing”*. A conversa evidencia que as práticas na língua inglesa podem ter formado relações que fizeram emergir/intensificar questões complexas (ANDREOTTI, 2013; JORDÃO, 2017) relacionadas à vida/atuação profissional em dimensões subjetivas – no que Deleuze e Guattari (1987) chamam de nível dos desejos (cf. Entrada das Peônias: *Subjetividades: enunciações coletivas e devires*).

Dessa maneira, as relações de complexidade que se formaram nos estudos acadêmicos (na disciplina de marketing e de inglês) podem ter estimulado o pensamento reflexivo da aluna: *“a gente vai pensando (...) o quanto a gente é influenciada... compra sem precisar / A gente vai aprendendo bastante, as técnicas.*



As evidências são de que os processos educacionais em múltiplos letramentos produziram efeitos favoráveis à existência adulta (BIESTA, 2019, 2018), na ética de viver como ato responsável (BAKHTIN, 2017): *“mas também vai complicando... a gente vai estudando, pensando / Tem muita coisa envolvida, não é só saber fazer... vai precisar tomar decisão / Do que é certo, do que não é, até onde pode ir. Não é só porque a gente sabe como fazer uma coisa que pode fazer tudo né!”*

Essa prática que aconteceu fora do LD buscou trabalhar a língua na perspectiva dialógica bakhtiniana, criando espaços para os sujeitos se posicionarem em formações de respostas significativas – atribuindo sentidos em inglês. Dessa forma, não foi apenas praticada a língua em competências e habilidades de leitura, escrita e fala. Nos engajamentos, os alunos tiveram que ler, assistir a vídeos, pesquisar, discutir, estabelecer relações e tomar decisões sobre como construir os discursos em inglês. Assim, o trabalho na língua fez conexões em múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012) e no conhecimento procedural (CANAGARAJAH, 2014); (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental e O status do inglês global: conexões com a sala de aula*).

Dessa forma, é possível dizer que houve leitura intensiva e imanente que provocou rupturas nas dimensões do desejo que fez repensar questões (éticas) da formação acadêmica profissional. As manifestações da aluna sobre as questões de sua formação profissional podem ser vistas como sinais de desterritorialização de visões coloniais de conhecimento, das realidades assim como estão postas. O que a aluna escreve e fala sugere que as práticas na língua/linguagem que promovem múltiplos letramentos podem levar a aprendizados para além de modelos de adaptação e renovação (BIESTA, 2006). Essa perspectiva de aprendizado da língua que instiga a formação de conexões na imanência e que leva ao pensamento criativo e reflexivo crítico pode ser produtiva para desenvolver conhecimentos necessários para a formação profissional? Pode-se dizer que práticas desse tipo devem ser promovidas mesmo em agendas educacionais estabelecidas em concepção de língua e de conhecimento que priorizam o aprendizado da língua como código?

## ENTRADA DAS GLICÍNIAS – CONSIDRAÇÕES SOBRE AS CARTOGRAFIAS DO ESTUDO

FIGURA 12 – GLICÍNIAS



FONTE: <https://www.google.com/search?q=Gl%C3%ADcinias:imagens&tbn>

Primeiramente pontuo que devo, em grande parte, ao trabalho colaborativo com a Cleo as cartografias formuladas no estudo da pesquisa. O estudo e os entendimentos engendrados foram possíveis porque ela abriu sua sala de aula e sua agenda para realizarmos juntas o trabalho. Para tanto, ela precisou se adaptar à minha presença, tendo também que pensar nos alunos e nos processos de aprendizado. Foi preciso considerar a minha permanência durante todo o semestre acadêmico no trabalho que já estava em andamento, bem como negociar o tipo de trabalho que seria feito – o modo leve e engajado como a Cleo conduziu a atmosfera em colaboração fez com que os alunos aceitassem prontamente a minha presença como professora e a ideia da pesquisa.

Para além das iniciativas e empenho que me incluíram no *locus* do estudo, a Cleo também participou todo o tempo dessa parte da pesquisa envolvendo o trabalho de campo. Nesse sentido, mesmo tendo sobre si a responsabilidade de cobrir a agenda de aprendizados com o livro didático (LD), em todo o tempo ela se mostrou aberta para a implementação de ideias de práticas alternativas de letramento. Dessa maneira, a Cleo não apenas me ajudava a pensar em formas e

momentos para incluir as práticas que deveriam favorecer aprendizados em múltiplos letramentos, como também assumia junto comigo a postura pós-estruturalista e decolonial. A parceria dela e o modo como conseguia despolarizar as relações de poder, sendo ela a professora regente, foram decisivos para a implementação das práticas alternativas ao LD. Naturalmente, algumas vezes tínhamos posturas divergentes – o que é previsto e saudável no trabalho colaborativo dialógico de perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista e decolonial. Dessa forma, geramos conhecimento exercitando a convivência nos aspectos em que estávamos de acordo, mas também no dissenso, na negociação – um desses momentos está registrado na *Vinheta: Capim limão*. Dessa forma, para mim as experiências, os aprendizados no trabalho colaborativo foram bastante significativos. Dentre os aspectos de significação, atuar colaborativamente me ajudou a exercitar o olhar de forma crítica para as minhas próprias convicções sobre o trabalho na sala de aula.

Junto às considerações sobre a importância do trabalho colaborativo na pesquisa, busco agora também responder aos eixos norteadores (objetivos) que se formaram durante a minha permanência no *locus* do estudo junto às perguntas adjacentes (cf. Delineando modos de entrada). Nesse sentido, as compreensões foram formuladas no eixo norteador do estudo que visou mapear práticas de letramento da/na língua inglesa em curso no *locus* estudado. O outro eixo norteador buscou verificar possibilidades de empreender práticas de letramento alternativas às que estavam sendo praticadas.

O eixo norteador que observou mapeamentos das práticas de letramento em curso no *locus* estudado evidenciou a tendência de influências modernas/iluministas/coloniais de letramento no trabalho educacional na língua inglesa no contexto de formação profissional na universidade. As observações apontaram que a visão de ensino-aprendizagem de inglês para a formação profissional é influenciada pelo modelo de cursos livres de inglês. Dessa forma, as práticas educacionais seguem na visão de que a língua deve ser adquirida/aprendida como um produto para servir como moeda de troca no mercado de trabalho (JORDÃO, 2004). Para tanto, as práticas na língua têm o apoio do LD (cf. Entrada dos Girassóis). Na visão de curso de inglês, esse material se fundamenta em concepções modernas/coloniais de língua, de conhecimento e de

sujeito trazendo orientações metodológicas estruturalistas em noções de língua homogênea e de falante idealizado.

Nessa perspectiva, as práticas da língua tendem a acontecer com vistas a fomentar aprendizados dos aspectos linguísticos formulaicos gramaticais e de modelos comunicativos. Em tal característica, os processos de ensino-aprendizagem da língua inibem formações de múltiplos letramentos que podem estimular aprendizados no modo procedural (CANAGARAJAH, 2014; cf. Entrada das Peônias: *O status do inglês global: conexões com a sala de aula*). Dessa forma, ao invés de caracterizar espaços de formação/atribuição de sentidos na língua, em leituras do mundo e de si mesmo no pensamento criativo e reflexivo crítico, as práticas estruturalistas da/na língua na direção do LD se fazem em compreensões e reproduções de modelos linguísticos de representação.

Nessa esteira, as conexões da língua inglesa com a formação profissional se mostram alinhadas com noções modernas iluministas de educação. Logo, prevalecem visões cartesianas de conhecimento que devem se desenvolver na capacidade do sujeito racional, supostamente detentor do controle sobre as realidades que são vistas como dadas, independentes de quem delas participa. Portanto, as evidências são de que as práticas na língua inglesa favorecem o tipo de formação profissional para atuações nos paradigmas que Gert Biesta (2006) conceitua como adaptação e renovação nas visões estabelecidas pelo *status quo* – (cf. Entrada das Bromélias).

Dessa forma, a educação em inglês se alinha aos propósitos do capitalismo neoliberal (BIESTA, 2006, GEE, HULL, LANKSHEAR, 1996; USHER e EDWARDS, 1996) que se mostra amigável de visões coloniais na produção de conhecimento para a manutenção das realidades que adquirem noções de valor universal (MIGNOLO, 2011, 2007). Essas realidades se mostram desiguais e violentas em concepções de língua e de conhecimento (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) sendo apresentadas como formações naturais pelo lado Norte da linha abissal (MIGNOLO, 2007, SOUSA SANTOS, 2018, 2007) – (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais* e Entrada das Bromélias). Tomando os entendimentos bakhtinianos e deleuzoguattarianos na filosofia da linguagem, é possível dizer que as práticas educacionais curriculares na língua inglesa fundamentadas nos paradigmas modernos/coloniais iluministas seguem no fluxo das enunciações que tendem a inibir

a formação de respostas no sentido dialógico, ou seja, aquelas que podem contestar, deixar em dúvida, as noções de verdade sobre língua e conhecimento. Dessa forma, os processos educacionais na língua favorecem engendramentos maquínicos capitalísticos de desejos (DELEUZE e GUATTARI, 1987) – (cf. Entrada das Peônias: *Filosofia da linguagem: identidades e subjetividades*). Esses desejos se formam no mascaramento do *locus* de enunciação moderno/colonial do material didático (o LD) e da metodologia de ensino-aprendizagem da língua (cf. Entrada dos Jasmins: *Perspectivas decoloniais* e Entrada dos Girassóis: *Mapeando o cenário do locus de prática / mapeando genealogias da modernidade / colonialidade na educação em língua inglesa*) e levam a acreditar que o modelo estruturalista é a forma eficiente e correta de ensinar/aprender a língua.

Nessas constatações, o segundo eixo norteador do estudo da pesquisa foi posto em prática. No trabalho colaborativo com a professora regente da turma foram empreendidas práticas de letramento nas ontoepistemologias pós-modernas/pós-estruturalistas e decoloniais que nortearam a pesquisa visando provocar desterritorializações de visões modernas, iluministas, estruturalistas, coloniais de educação na língua inglesa (cf. Entrada dos Girassóis e Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Para tanto, as práticas na língua foram implementadas na visão de múltiplos letramentos (MASNY e COLE, 2012) – (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) e tiveram o propósito de constituir espaços de formação/atribuição de sentidos na língua/linguagem.

O trabalho em múltiplos letramentos evidenciou os princípios do rizoma de conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura em produtividade e tensões entre concepções de língua e de visões de realidade modernas e pós-modernas nas cartografias do *locus* do estudo (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). De um lado, as compreensões formuladas apontaram que os alunos/futuros profissionais se mostram tangenciados por condições pós-modernas de existência. Como sujeitos na pós-modernidade, eles são propensos a aprender no conhecimento procedural (CANAGARAJAH, 2014), em disposições para trabalhar com a língua em práticas de letramento em visões pós-estruturalistas de forma dialógica (BAKHTIN, 2000; 2006; VOLOCHINOV, 1997) – (cf. Entrada das Peônias: *Língua/linguagem: o enunciado dialógico e: O status do inglês global – conexões com a sala de aula*). Ao longo do



semestre, bem como ao seu final, ao avaliarem as práticas na língua planejadas na visão de múltiplos letramentos, os alunos se mostraram motivados com a ideia de assumir as direções de suas agendas de aprendizado da língua:

“essa atividade prática, né de temas, é bem mais produtiva que o livro... né de a gente pesquisar as palavras que a gente não sabe e ter que ... ao longo disso começar a pronunciar, a ouvir, a falar... ... e esse trabalho, você tem que estudar bastante, pra você conseguir se desenvolver, aquilo que você pretende...” [...]

“Sim, porque a gente tá em contato, assim a gente tá pensando em inglês e ao mesmo tempo buscando fontes em inglês, e aí você vai buscar, traduzir, buscar conhecer, novos conectivos e essas coisas e vai conhecendo novas palavras...” (APÊNDICE 2 – conversas com os participantes)

Com efeito, o trabalho com a língua/linguagem na perspectiva pós-estruturalista/decolonial mostrou potencial para promover desterritorializações de assemblagens que são legitimadas em visões modernas, coloniais de língua e de conhecimento na formação profissional (cf. Entrada das Bromélias, Vinheta: *Sá/via*). Nesse sentido, os alunos demonstraram reconhecer que as práticas fora do LD favorecem aprendizados mais amplos na língua, como se pode comprovar no que disseram: *“eu aprendi muitas coisas diferentes que não aprenderia só com o...” [Colega: Com livro didático!] “é..., isso! Nunca pensamos em fazer, tipo eu nunca vi algo assim, tipo totalmente em inglês...”*. Destarte, os alunos reconhecem que as práticas pós-estruturalistas podem estender os conhecimentos na formação acadêmica: *“a gente pesquisando assim, com essas atividades... que por exemplo, que talvez só o livro didático talvez não desse pra construir uma imagem lá fora[...] quais são as chaves pro marketing”*. Eles parecem compreender a importância de aprendizados que promovem multiplicidades de conexões e que favorecem conhecimentos de modo criativo: *“só que a questão da criatividade...deixar a gente livre... é bom pra gente aprender né, trabalhar assim...” “Então é bem interessante né [...] a gente pode explorar a nossa criatividade”* (cf. APÊNDICE 2 – conversas com os participantes).

Dessa maneira, na minha avaliação, as práticas em múltiplos letramentos se mostraram motivadoras, de forma que os educandos evidenciavam disposição para se engajarem nos aprendizados. No entanto, o engajamento deles deve ser olhado com ressalvas e compreendido em formações de relações complexas. Para além da

possibilidade de terem se sentido motivados é possível que a disposição que demonstraram também tenha ocorrido naquilo que Foucault (1979) sugere como formação disciplinar de “corpos dóceis” e “almas obedientes”, que chama a vida como objeto de conhecimento e regulação, pois “a disciplina moderna afirma o poder disciplinar acima e através do corpo”<sup>182</sup> (USHER e EDWARDS, 1996, p.92). Dessa forma, estou ciente de que, sabendo ler as relações de poder do ambiente da sala de aula, muitas vezes os alunos podem ter intimamente discordado, questionado as nossas propostas sem, contudo, se manifestarem publicamente a respeito. Minimizar as tensões nas relações de poder na sala de aula regida por superestruturas modernas/iluministas/coloniais de educação, de modo que os alunos possam exercitar suas decisões e expressar as suas opiniões me parece um dos grandes desafios para as ontoepistemologias pós-estruturalistas e decoloniais que desejam se infiltrar nessas macroestruturas.

As evidências trazidas na pesquisa sobre os aspectos produtivos de visões pós-estruturalistas e decoloniais no trabalho com a língua inglesa são corroboradas por outras iniciativas de desterritorialização do LD na educação curricular na língua inglesa. Nesse sentido, trabalhos empreendidos de forma colaborativa e negociada com os alunos têm se mostrado promissores. Dentre essas possibilidades as práticas de aprendizado de inglês por projetos (CALATRONE PAIVA, 2018) e de forma transdisciplinar (MATTOS BRAHIM e AKEMI HIBARINO, 2020) testificam ser possível, envolvente e produtivo trabalhar a língua sem o uso do LD. Os relatos dessas práticas apontam abertura para o engajamento dos alunos em aprendizados colaborativos – em perspectiva procedural (CANAGARAJAH, 2014) – em que podem eles mesmos tomar iniciativas sobre o que/como desejam aprender a língua.

Voltando ao cenário da pesquisa, as evidências também apontaram tensões em assemblagens sedimentadas em visões modernas/estruturalistas/coloniais de língua e de conhecimento. Nesse sentido, as indicações são de apego ao LD. Apesar dos resultados que se evidenciaram a favor das práticas na visão pós-estruturalista/decolonial de letramento, que geraram entusiasmo para aprender e produtividade nas dimensões criativa e reflexivo crítica, os alunos expressaram visões de que o LD deve fazer parte das práticas da língua.

---

<sup>182</sup> No original: “*modern discipline both asserts power over and through the body*”



Os argumentos a favor do LD evidenciaram o sucesso das formações culturais – em palavras de ordem (DELEUZE e GUATTARI, 1987) – em visões estruturalistas/coloniais de língua/de conhecimento engendradas nesse tipo de material. Dentre essas formações se destaca a sensação de segurança na visão de língua homogênea que permite a organização sequencial dos tópicos da gramática no livro. Nas palavras dos alunos: *“não iria descartar (os exercícios do LD), eles dão uma base... uma sequência! Essa sequência nos favorece [...] a gente precisa...”*. Nessa esteira, a dependência do LD faz acreditar que as práticas mecânicas nos exercícios de gramática levam à competência linguística, vista como condição para a realização dos trabalhos em inglês: *“eu acho que (o LD) reforça bem a parte gramatical... eu acho que é que nem matemática, se você não fizer exercício você não vai conseguir sair do lugar... daí pra gente, num trabalho desses eu acho que é essencial ter essa parte gramatical...”*. Assim, os aprendizados na ontologia dialógica são valorizados, mas desde que não provoquem desterritorializações muito radicais do que já está estabelecido como verdade: *“eu acho que é interessante (as práticas alternativas ao LD), mas não dispensando o livro né”* (APÊNDICE 2 – conversas com os participantes).

As vivências no trabalho de campo indicaram que visões pós-estruturalistas/decoloniais nas práticas educacionais na língua/linguagem inglesas precisam enfrentar barreiras para adentrar, para conviver com e para confrontar concepções modernas/coloniais de educação. O enfrentamento implica em desterritorializar concepções de língua e de conhecimento que se materializam no material didático e em metodologias de ensino aprendizagem. No *locus* estudado, as tentativas de desterritorialização de assemblagens que se evidenciavam contra produtivas do ponto de vista de ontoepistemologias pós-estruturalistas/decoloniais mostraram que o trabalho de confrontar palavras de ordem que formam enunciações maquínicas capitalísticas de desejos (DELEUZE, GUATTARI, 1987) pode ser desafiador.

No *locus* de estudo da pesquisa os desafios vieram do trabalho concomitante ao LD, nas tensões geradas nas relações de poder em que visões estruturalistas/coloniais se estabelecem nesse tipo de material (cf. Entrada das Orquídeas: *A sala de aula em colaboração – pesquisadora, professoras, alunos em devires*). Nesse sentido, as tentativas de concorrer com a autoridade do LD exigiram o exercício de encontrar brechas na sua própria agenda. Não era o caso de

simplesmente suprimir práticas e acrescentar outras no lugar. É preciso lembrar que o LD deveria ser trabalhado, pois fazia parte da sequência das disciplinas de língua inglesa do curso (cf. Entrada dos Girassóis). Assim, a alternativa que se apresentava era a de trabalhar nas duas abordagens: na estruturalista/colonial (cumprindo o propósito do LD) e na visão pós-estruturalista /decolonial (nas práticas alternativas ao LD em múltiplos letramentos).

Uma vez encontradas/formadas as fissuras de entrada para empreender práticas alternativas ao LD era preciso trabalhar em ontoepistemologias opostas: em visões modernas, estruturalistas, coloniais (no LD), alternadas com as visões pós-modernas, pós-estruturalistas, decoloniais (em práticas fora do LD). Dessa maneira, o trabalho misto, com o LD e com práticas alternativas exigia disposição e tempo para preparar as aulas em abordagens diferentes. De um lado, as aulas eram preparadas para seguir a sequência do LD – o material em uso no curso e que trazia a abordagem estruturalista atrelada. De outro lado, a partir do LD, e fora dele, nas brechas, incluíamos práticas diferentes, em abordagens que julgávamos propensas à decolonialidade, na visão pós-estruturalista. Essas práticas mistas – com o LD e fora deste material – podem também ter sobrecarregado os alunos universitários com tarefas a serem realizadas nas duas abordagens.

As constatações no *locus* do estudo também mostraram que para ser usado no contexto educacional o LD precisa sofrer adaptações. Para tanto, a metodologia atrelada ao LD prevista no manual do professor indicando comandos sequenciais rígidos e específicos, no controle do tempo para a prática de cada atividade, bem como no controle do uso do português, parece conflitar com o perfil do ambiente educacional. No *locus* estudado, a atmosfera da universidade apresentava necessidades de lidar com aspectos de educação que ultrapassavam os contextos das aulas de inglês. Os laços de parceria nos estudos e amizade entre os alunos traziam, naturalmente, outros assuntos durante as aulas. Ademais, o perfil universitário dos alunos mostrava que eles não estavam propensos a serem comandados de forma rígida nas práticas em inglês, assim como era a proposta do LD e assim como, nas minhas experiências, eu via funcionar nos cursos livres. Logo, naquele contexto universitário do *locus* da pesquisa, o LD não era seguido no rigor dos comandos propostos pela sua metodologia para garantir os aprendizados da língua e, nessa esteira, o uso de português nas aulas se fazia necessário em grande extensão – (cf. Entrada dos Girassóis).

Nas minhas compreensões como professora/pesquisadora, entendo que o trabalho com a língua inglesa na educação curricular para a formação profissional deveria esclarecer a ontologia em que opera, em como acredita que as práticas da/na língua podem contribuir para a formação profissional. Dessa forma, lendo cada contexto de prática e dentro das brechas nas super estruturas educacionais, é possível negociar com os alunos modos/possibilidades de aprendizado a partir de discussões sobre as diferentes dimensões na formação profissional e no aprendizado da língua. De um lado essas dimensões têm formações arbóreas que pedem saberes nas realidades que já estão postas, no desenvolvimento de conhecimentos específicos em cada área de atuação profissional, bem como de revisões de aspectos linguísticos e gramaticais da língua. De outro lado, as discussões pós-estruturalistas/decoloniais sobre educação mostram que os conhecimentos de ordem técnica podem ser ampliados em aprendizados problematizadores, rizomáticos, estimulados por múltiplos letramentos que produzem leitura intensiva e imanente/desruptiva das realidades que envolvem a formação profissional e noções de língua (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos Letramentos: o empirismo transcendental*) – (cf. FIGURA 13).

Dessa maneira, lendo os contextos locais e detectando possibilidades de negociação no trabalho com a língua inglesa, as práticas de ensino-aprendizagem podem constituir espaços para conhecimentos que vão além da renovação e adaptação nas expectativas do *status quo* (BIESTA, 2006). No entanto, isso precisa acontecer sem imposição, sem a pretensão de iluminar, pastorear as consciências (GARCIA, 2002) e sem forçar implosões/explosões (NUNES, 2015) que podem se constituir em formas de violência (MAKONI e PENNYCOOK, 2007) – tanto quanto os modelos arbóreos que se deseja desterritorializar. Observando essas questões à luz das discussões pós-estruturalistas/decoloniais na área de educação (em línguas/linguagens) é possível e produtivo formar espaços de aprendizado de forma responsiva dialógica ao/no mundo, como propõe o pensamento bakhtiniano – sem esquecer que dialogismo nessa concepção implica em habitar nos entremeios, exercendo o pensamento de fronteira (SOUZA SANTOS, 2018) – (cf. Entrada das Peônias: *Língua/linguagem – o enunciado dialógico*)

Ou seja, as ontoepistemologias pós-estruturalistas e decoloniais indicam opções no trabalho educacional na língua inglesa propondo ensinar a conviver nas incertezas, nas incompletudes das interações dialógicas, a lidar com dúvidas e, a

despeito disso, a ser produtivo. Nesse sentido, a dúvida é entendida como constituinte das transformações, como lembra Menezes de Souza (2019 b, p. 170): “para mim, nós somos inspirados pelas nossas dúvidas, certezas não temos. As nossas dúvidas nos impelem para a frente.” Com efeito, ensinar a conviver na condição pós-moderna de existência se torna um desafio para a educação pautada na modernidade. Parece mesmo uma contradição dizer/acreditar que é possível atuar em uma atitude diferente no ambiente educacional que direciona a escolarização a favor dos valores competitivos da modernidade e que avalia resultados em números. Essa atitude, lembra Jordão (2005), demanda ensinar a questionar princípios, a indagar motivações, a perguntar os por quês, a entender que a segurança dos conhecimentos – da língua e da formação profissional – é provisória. Para tanto, o exercício envolve aprender a conviver em alteridade, em estado de permanente (trans)formação, em *grown-up-ness* (BIESTA, 2019) que faz valorizar as experiências nos processos. Dessa forma, os aprendizados não são concebidos em visões de produto final, mas sim como qualidade de existência, em constante mudança em processos de devir (DELEUZE, GUATTARI, 1987).

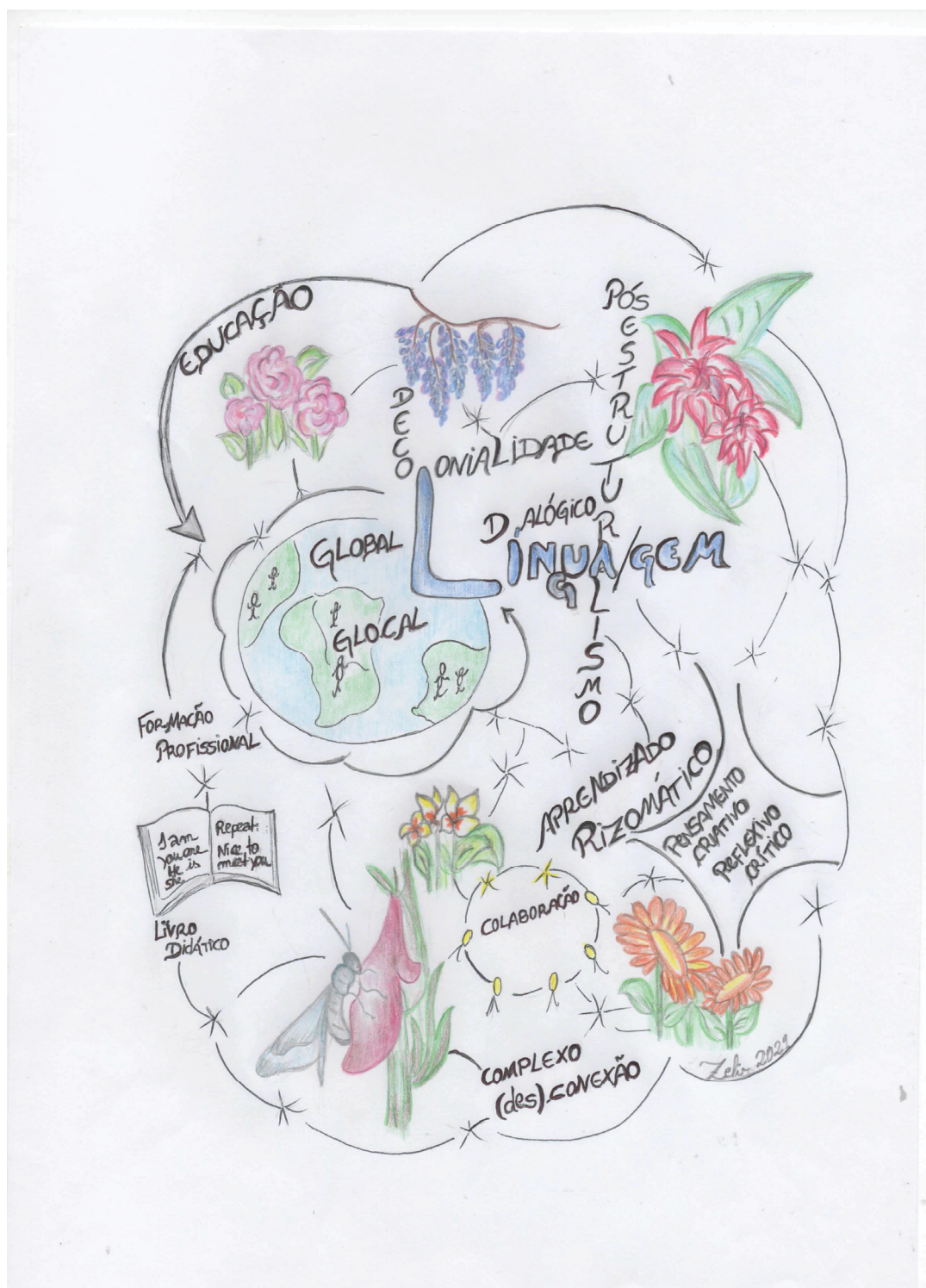
Nessa visão é possível deixar fluir desejos aprendendo a reformulá-los quando necessário na perspectiva da ética na existência solidária (BAKHTIN, 2017). Os processos educacionais podem então valorizar singularidades e formações de subjetividades como propõem Biesta (2019, 2018) e Guattari e Rolnik (1996). O trabalho com a língua inglesa pode ensinar a fazer crítica liminal (STEIN, 2017), em entendimentos de que somos constituídos e constituímos a modernidade/colonialidade cujas formações desejamos resistir no âmbito educacional (MENEZES DE SOUZA, 2019a; SOUSA SANTOS, 2007). Dessa maneira, ficamos alertas, assim como propõe Menezes de Souza (2019 b, p.163) ao lembrar que “o sistema que nos formatou, e contra o qual estamos lutando, não é algo que está lá fora. O nosso inimigo não está lá fora. Pode estar lá fora, mas também está aqui dentro”.

Nessas compreensões sempre problematizadoras há o confronto de formações modernas/coloniais fazendo exercício epistemofágico (JORDÃO, 2019). Essa visão entende que a vida segue na modernidade/pós-modernidade, na árvore/raiz/rizoma, em possíveis aproveitamentos do que é considerado bom, nutritivo, e descartando o que é inútil/nocivo/improdutivo. Assim é possível desterritorializar assemblagens de formações modernas/coloniais que se estendem na educação e que se evidenciam depredadoras, contra produtivas, do ponto de

vista da ética no viver responsável (BAKHTIN, 2017). Em resistências contínuas, localizadas – engendradas, provavelmente, em dimensões microscópicas, nas formações de desejos – e mantendo atitude de alerta contra a celebração de resultados na visão de soluções definitivas e/ou generalizantes, é possível, normalmente com bastante esforço, trabalhar a educação em língua/linguagem inglesas para desestabilizar visões egocêntricas de sucesso profissional que são corroboradas em noções estruturalistas de língua.



FIGURA 13 – UMA VISUALIZAÇÃO DOS RIZOMAS DA PESQUISA



FONTE: acervo da pesquisadora



## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, Escolarização, Currículo e a Vontade de “Endireitar” a Sociedade Através da Educação. **Revista Teias**, UFRJ. v. 14 n. 33, p. 215-227, 2013.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.
- BAGNO, M. Filosofia da Linguagem. In: **Parábola Editorial** 26 de junho de 2020- <https://www.youtube.com/watch?v=YBpQpHe132c> – Acesso em 15 de julho, 2020.
- BAKHTIN, M. **Para Uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C.A. 3 Ed. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2017. Da tradução italiana por Luciano Ponzio (2009). Título Original: K filosofii postupka.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de: GALVÃO, M. E. (da tradução em francês). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. Título Original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**; Tradução de: BEZERRA, P. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005. Título Original: Problémi poétiki Dostoiévskovo.
- BAKHTIN, M. Discourse in the Novel. In: **The Dialogic Imagination – Four Essays** by M.M. Bakhtin; Ed. by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas. Austin, 1992. p.259-422. Translation of *Voprosky literatury i estetiki*.
- BAUMAN, Z. Identidade Pessoal. In: **Fronteiras do Pensamento**. Entrevista, 2013 – <https://www.youtube.com/watch?v=sMaWuh6nw3g>.. Acesso: 22 outubro 2020.
- BAUMAN, Z. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de MEDEIROS, C. A. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista. Título Original: Identity (Conversations with Benedetto Vecchi).
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução de: MEDEIROS, C.A. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2007. Título Original: Liquid Times.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de: DENTZIEN, P. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001. Título Original: Liquid Modernity.
- BARTON, D. HAMILTON, M. and IVANIC, R. **Situated literacies: Reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.
- BEATO-CANATO, A. P.; FERNANDES, A. C; MARTINEZ, J. Z. Desafios no Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Da BNCC ao Escola Sem Partido. **Revista X**, UFPR, Curitiba. v.15, n.5, p. 46-73, 2020.

BIESTA, G. What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way. **Pedagogía y Saberes**. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. No. 50 p. 51–61, 2019.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Tradução de: PICOLI, B. A. **Educação- Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v.41, n.1, p.21-29, jan-abr., 2018.

BIESTA, G. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? on the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. **European Educational Research Journal**. Volume 5, Numbers 3 & 4, p.169-180, 2006.

BOGUE, R. Preface to Multiple Literacies Theory. In: MASNY, D.; COLE, D. R. (Eds.) **Multiple Literacies Theory – A Deleuzian Perspective**. Sense Publishers, 2009. p.vii-viii.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. In: \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 71-78.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. – Lei no 9.394/1996 – ISBN: 978-65-5676-020-9, 2020. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>.

BRASIL, Resolução CNE/CP. 3, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014-2024 [recurso eletrônico], Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>.

CALATRONE PAIVA, R. **Contando histórias para pesquisar Ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia**. Tese (Doutorado: Linguística Aplicada) – Área: Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CANAGARAJAH, S. Competence for negotiating diversity and unpredictability in global contact zones. In: **Diversity and Super Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives**. Georgetown University Press, p.65-79, 2017.

CANAGARAJAH, S. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL Journal**, v. 5. n.4, p. 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: **The Modern Language Journal**, v. 95. n.3. p. 401-417, 2011.

CANAGARAJAH, S. *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*. In: **The Modern Language Journal**, v. 91, Focus Issue, p. 923-939, 2007.

CELANI, M.A. *Revivendo a Aventura: Desafios, Encontros e Desencontros*. In: \_\_\_\_\_; FREIRE, M.; RAMOS, R. C. (Org.). **A Abordagem Instrumental no Brasil – Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Mercado das Letras, São Paulo, 2009. p.17-34.

CLIFFORD, J. *Introduction: Partial Truths*. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Ed.). **Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography**. California Press. London, England, 1986a. p.1-26.

CLIFFORD, J. *On Ethnographic Allegory*. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Ed.). **Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography**. California Press. London England, 1986b. p.98-121.

COLEBROOK, C. *Resistance to Occupy*. In: CONIO, A (Ed.). **Occupy: A People Yet to Come**. London, Open Humanities Press, 2015. p.125-157.

COLEBROOK, C. **Understanding Deleuze**. Allen & Unwin, Australia, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies*. **An International Journal**, v.4, n.3, p. 164–95, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. South Yarra: Macmillan Publisheres, 2000.

DELEUZE, G. **Difference and repetition**. London UK, 1994a.

DELEUZE, G. **Kafka: por uma Literatura Menor**. Tradução de: GUIMARÃES, J.C. Imago Editora. RJ, 1977. Título original: *Kafka Pour une littérature mineure*.

DELEUZE, G. **What is philosophy?** (H. Tomlinson and G. Burchell, translation). New York: Columbia University Press., 1994b. Original em francês.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. Trad. MASSUMI, B. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. Título original: *Mille plateaux*, v. 2 of *Capitalisme et schizophrénie*.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. RIBEIRO, E. A. Escuta, São Paulo, 1998. Original em francês.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Tradução: TORRES COSTA, J; MAGALHÃES, A. M. Campinas, São Paulo. Papirus, 1991. Título original: *Marges de la philosophie*.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. *Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education*. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L.C.S. (Ed.) **English As a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, p.31-52, 2018.

EMENTA, Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional – Disciplina Língua Inglesa I – **Instituição Colaboradora na pesquisa** (Identidade Preservada), 2018.

EISNER, E. W. **The Enlightened Eye – Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice**, Merrill, Prentice Hall, New Jersey, 1998.

ESCOBAR, A. Worlds and Knowledges Otherwise. **The Latin American modernity/coloniality research program**. Cultural Studies. v.21, n. 2-3. March/May. Routledge, 2007, p. 179-210.

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Criar Editora. Curitiba, PR, 2003.

FEATHERSTONE, M. **Consumer Culture and Postmodernism**. Sage Publications. London, 1991.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality. On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, v.26, p. 237–59, 1996.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de: SAMPAIO, L.F.A. 11 Ed. Editora Loyola, 2004a. Título original: L’ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de: MACHADO, R. 20 Ed. Rio de Janeiro: Graal/ Paz e Terra, 2004b. Original em francês.

FOUCAULT, M. **Technologies of the Self**, in L.H. Martin, H. Gutman and P.H. Hutton (ed.) Tavistock, London, 1988.

FOUCAULT, M. **What is Enlightenment?** In Rabinow (ed.) The Foucault Reader, Harmondsworth: Peregrine Books, 1986.

FOUCAULT, M. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings**. Translated by GORDON, C. MARSHALL, L.; MEPHAM J., SOPER, K. Pantheon Books New York, 1980.

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. Translated from the French by, Alan Sheridan Harmondsworth: Penguin Books, 1979.

FRANCO, Z. **A Literatura No Livro Didático: Seus efeitos na prática dialógica do aprendizado de inglês** – Dissertação (Mestrado). Área: Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, 2007.

FRANCO, Z. **Aspectos Ideológicos no Livro Didático: uma análise do livro American Hotline** – Monografia (Especialização). Área: Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná, 2003.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. In: **International Multilingual Research Journal**, v.4, n.1, p.20-30. Arizona State University, Routledge, 2010.

GADAMER, H.G. **Truth and Method**. Second, Revised Edition. Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. MarContinuum, London, 2006.

GADAMER, H.G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de: MEURER, F.P. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GARCIA, A. M.M. O Intelectual Educacional e o Professor Críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, p.53-78, Jul/Dez, 2002.

GEE, J. P. HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The New Work Order. Behind the Language of the New Capitalism**. United States. Westview Press, 1996.

GEE, J. P. **New alignments and old literacies. From fast capitalism to the canon**. In B. Shortland-Jones, B. Bosich, & J. Rivalland (Eds.), *Conference papers:1994 Australian Reading Association*, 1994.

GRIFFITHS, M. **Educational Research for Social Justice – Getting off the fence**. Opens University Press, 1998.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica Cartografias do Desejo**. 4.ed. Vozes. Petrópolis, 1996.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução de: SILVA, T.T. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de: SILVA, T.T.; LOPES LOURO, G. 11 ed. DP&A editora, 2006. Título original: *The question of cultural Identity*.

HARISSI, M.; OTSUJI, E; PENNYCOOK, A. The Performative Fixing and Unfixing of Subjectivities. **Applied Linguistics Advance Access**. p.1-21. Oxford University Press. October 26, 2012.

HOPPER, P.J. Emergent Grammar: gathering together the fragments. **Plenary Address**. Delivered July 10<sup>th</sup>. The Pennsylvania State University Summer Institute of Applied Linguistics, University Park, 2002.

HOPPER, P.J. Emergent Grammar. In: **Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, pp. 139-157, 1987.

HUWS, U. **Labor in the Global Digital Economy – The Cybertariat Comes of Age**. Monthly Review Press, New York, 2014.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Noções Básicas de Cartografia**, 1999.

JAMESON, F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism, **New Left Review** no. 146, p. 59-92, 1984.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. In: **English in Practice**, v.2, n.3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M. Decoloniality is not just another buzz word: language teacher education as cultural translation. **Comunicação apresentada no I Congresso Paraguaio de Linguística Aplicada**, 2019 a.

JORDÃO, C. M. Epistemophagy in Brazilian higher education – Yes, nós temos bananas. In: FINARDI, K. R. (Org.): **English in the South**. Londrina, PR. Eduel, 2019 b. Capítulo 4.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, v.33, p. 69-90, 2013.

JORDÃO, C. M. **Critical Literacy in the English language classroom**. D.E.L.T.A., v. 28, n.1, p. 69-84, 2012.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V.F.C. (Orgs.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. pp. 26-32.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, v. 1, p. 23-36, 2005.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos? In: **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3, n.1, p. 272-295, 2004.

KACHRU, B. B. **The Other Tongue**. English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H., (Eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, p.11-30, 1985.



KACHRU, B.B. **The alchemy of English: The spread, function, and models in nonnative English**. Oxford: Oxford University Press/Illini Press, 1986.

KOENIG, L. C.; OXENDEN, C.; *American English File 1*, Second Edition, Oxford, 2107.

KUHN, T.S. **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago: Chicago University Press, 1970.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: Changing Knowledge and classroom learning**. Buckingham. Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: Concepts, policies and practice**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. In: **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 1, p. 22-46, dec. 2012.

LEVINAS, E. **Ethics and infinity. Conversations with Philippe Nemo**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1985.

LUCENA, M.; TORRES, A. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.19, n.3, p.635-654, 2019.

LYOTARD, J.F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. Manchester University Press, 1984.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. Routledge, 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: \_\_\_\_\_. **Disinventing and reconstituting languages**. Canada: MPG Books, 2007, p. 1-41.

MARQUES, A. N. **Práticas translíngues e colaborativas em um curso de inglês**. Tese (Doutorado: Linguística Aplicada) – Área: Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MASNY, D. Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage with Rhizoanalysis. In: **Qualitative Inquiry**. SAGE, vol.22, n.8, p. 666-675, 2016.

MASNY, D. Problematizing qualitative educational research: reading observations and interviews through rhizoanalysis and multiple literacies. In: **Reconceptualizing Educational Research Methodology**, v. 6, n.1, p. 1-14, 2015.

MASNY, D. Multiple literacies theory: discourse, sensation, resonance and becoming. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 33, n. 1, p. 113-128, 2012.

MASNY, D. Multiple Literacies Theory: how it functions, what it produces. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p. 337-352, 2010.

MASNY, D.; M.L. BASTIEN, My Chinese Is in a Tiny Box with a Roof, My French and English Vocabulary Are in Boxes with No Roof. The Wind Blows Them Away: Creation and Resistance. Reconceptualizing Learning With Multilingual Children In: **Cultural Studies - Critical Methodologies**, SAGE Publications, vol. 18, n.3, p. 190–201, 2018.

MASNY, D; WATERHOUSE, M. Capitalism, immigration, language and literacy: Mapping a politicized reading of a policy assemblage. In: **Policy Futures in Education**. SAGE Publications, vol. 14, n.7, p.1005-1019, 2016.

MASNY, D.; WATERHOUSE, M. Mapping Territories and Creating Nomadic Pathways with Multiple Literacies Theory. In: **Journal of Curriculum Theorizing**. vol. 27, n. 3, p. 287-307, 2011.

MASNY. D; COLE, D. **Mapping Multiple Literacies – An Introduction to Deleuzian Literacy Studies**. Continuum International Publishing Group, London/New York 2012.

MASNY. D.; COLE, D. Introduction to Multiple Literacies Theory. In: \_\_\_\_\_ (Eds). **Multiple Literacies Theory – A Deleuzian Perspective**. Sense Publishers, p.1-11, 2009.

MATTOS BRAHIM, A.; BASTOS, E. S; SILVA A. S. Inglês na área de Comunicação: um estudo sobre as necessidades profissionais. In: **Anais do 40 Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM**, p.1-15, 2017, Curitiba, PR.

MATTOS BRAHIM, A; HIBARINO AKEMI, D. Práticas de letramento crítico em aulas de inglês na educação profissional e tecnológica. In: \_\_\_\_\_. **Entre Línguas Letramentos em Prática** (Orgs). Entre Línguas: Letramentos em Prática. Pontes Editores, Campinas, São Paulo. p.53-76, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Foreword. In: BOCK, Z.; STROUD, C (Eds.) **Reclaiming Voice: Languages and Decoloniality in Higher Education: reclaiming voices from the south**. London, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization From Below. In: **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness. The South Answers Back**. Edited by Manuela Guilherme and Lynn Mario T. Menezes de Souza, Routledge, New York, p. 17-41, 2019 a.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Parceria Acadêmica e Esperança Equilibrada: uma conversa com Lynn Mário Trindade Menezes de Souza. Entrevista. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, RJ, p.162-172, 2019 b.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Eu Só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito. Entrevista. Dossiê Especial - F I C L L A. **Revista X**, Curitiba, volume 14, n. 5, p. 05-21, 2019 c.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Para uma redefinição de Letramento Crítico. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Paco Editorial, Jundiaí, SP: p.128-140, 2011.

MENGUE, P. **Deleuze o El Sistema de Lo Múltiple**. Tradução: FAVA, J.; TIXI, L. 1a Ed. Buenos Aires: Editora Las Cuarenta, 2008. Título original: Gilles Deleuze ou le système du multiple.

MIGNOLO.W.D. **Local Histories/Global Designs**. Coloniality, Subaltern Knowledges, Border Thinking. Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO.W.D. **The Darker Side of Western Modernity - Global Futures, Decolonial Options**. Duque University Press, Durham & London, 2011.

MIGNOLO.W.D. Delinking – The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**. Vol. 21, Nos. 2-3, p. 449-514 Routledge, London, UK, 2007.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar** (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NUNES, R. Pack of Leaders: Thinking Organization and Spontaneity with Deleuze and Guattari. In: CONIO, A; **Occupy: A People Yet to Come**. London, 2015. p.97-124.

PASCHEK, D; DRAGHICI, A; MOCAN, A.; Industry 5.0 – The Expected Impact of Next Industrial Revolution. In: **International Conference – Technology, Innovation and Industrial Management**, Piran, Slovenia, p. 125-132, 2019.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Londres; Nova York: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Routledge, Taylor and Francis Group London and New York, 2007a.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115, 2007b.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge University Press, p.327-345, 2004.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PPC-TCI: IC. **Projeto pedagógico do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional**: instituição colaboradora na pesquisa (Identidade Preservada) 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO- GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.): **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad espistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, p.93-126. Instituto Pensar, 2007.

RIVER, F. Major climate changes inevitable and irreversible – *IPCC's starkest warning yet*. In: **The Guardian** – Mon. 9. Aug, 2021-  
<https://www.theguardian.com/science/2021/aug/09/humans-have-caused-unprecedented-and-irreversible-change-to-climate-scientists-warn>

Acesso 10 de agosto de 2021.

SILVA, T.T. **Identidade e Diferença, a perspectiva dos estudos culturais**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2000.

SOUSA SANTOS, B. **The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South**. Duke University Press. London, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**, 2007.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente; contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Volume 1. São Paulo. Ed. Cortez, 2002.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução: SILVA, T.T. Belo Horizonte: Editora: Autêntica, 2009. Título original: *Ethica*.

STEIN, S. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities. In: **The Review of Higher Education**, v.41, n.1, p.3-32, 2017.

St. PIERRE, E; JACKSON, A.Y. Qualitative Data Analysis After Coding. In: **Qualitative Inquiry**. SAGE Publishers. Vol.20(6) p. 715-719, 2014.

STREET, B. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, vol.5, n.2, p.77-91 Kings College, London, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n. 1, p.60-92, 1996.

TYLER, A, S. Post-Modern Ethnography: From Document of the Occult to Occult Document. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (Ed.). **Writing Culture – The Poetics and Politics of Ethnography**. California Press, 1986. p. 122-140.

USHER, R. EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. Published by Routledge. New York, 1996.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem**. 7.ed. Editora: Hucitec. São Paulo, 1997.

## APÊNDICE 1 DIÁRIOS DAS AULAS

Os diários formaram elementos nas assemblagens dos registros empíricos da pesquisa que visaram compreender:

- . as concepções de língua nas práticas de letramento no *locus* estudado;
- . de que forma as práticas de letramento empreendidas se relacionam com a formação/educação profissional;
- . necessidades/possibilidades de empreender práticas de múltiplos letramentos no *locus* estudado, no objetivo de formação/educação profissional.

### Diários dos encontros - aulas - no locus do estudo da pesquisa

Os diários foram escritos pela pesquisadora/professora ao final de cada encontro (aulas).

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 1 - 31/07/2018 - Terça feira - 10 h. / 11:40 manhã

No primeiro encontro com os alunos na sala de aula onde o estudo de campo irá acontecer a professora colaboradora, Cleo, me apresentou como professora pesquisadora e falamos sobre a pesquisa de doutorado. Ela compartilhou com os alunos a ideia da minha atuação naquele espaço, naquele semestre, se eles estivessem de acordo em participar da pesquisa. Informamos ao grupo sobre o nosso propósito de pesquisar para contribuir para o trabalho com a língua inglesa na formação profissional. Conversamos sobre as nossas expectativas sobre a pesquisa na forma colaborativa. Falamos também sobre a ideia de aproximar as práticas de inglês com os conhecimentos do curso de formação profissional. Para tanto, aconteceriam práticas na língua sem o uso do livro didático (LD). Esclarecemos que o LD não seria deixado, mas que práticas alternativas aconteceriam em simultaneidade com este material. Caso concordassem em participar da pesquisa, o papel dos alunos seria o de agir como normalmente faziam no objetivo que tinham de aprender/praticar a língua inglesa.

A Cleo fez questão de evidenciar que eu atuaria com ela, no preparo e condução das aulas, de modo que eu não ficaria em algum lugar da sala observando e tomando notas. Eu expliquei que eu poderia vir a fazer anotações durante as aulas e que escreveria registros ao término de cada encontro nos diários da pesquisa. Os alunos prontamente aceitaram participar da pesquisa mostrando entusiasmo em ter duas *teachers* e em práticas para além do livro didático. Desse modo, fui acolhida no grupo, e as minhas ansiedades de não ser aceita foram se dissipando. Atribuo isto à mediação da Cleo, na forma como se posicionava como professora parceira da pesquisa, bem como no relacionamento de cordialidade e empatia dela com os alunos – ela havia sido professora deles no semestre anterior. Nesta atmosfera amigável e respeitosa também fui incluída e de um modo que parecia natural, os alunos também passaram a se referir a mim como *teacher*. Ao conversarmos sobre os planos de trabalhar de forma alternativa ao LD, os alunos ficaram entusiasmados mostrando interesse e curiosidade sobre a nova perspectiva de prática de inglês.

Em seguida foi exposto o calendário do semestre. Os alunos e a professora falaram sobre os feriados, sobre os eventos da Universidade e sobre as avaliações – pareciam um tanto apreensivos com a avaliação. Na sequência foi trabalhado um vídeo (em

português), sobre estratégias de aprendizado, preparado pela professora. Nesse dia não houve práticas em inglês. Como tarefa de casa os alunos iriam assistir a um segundo vídeo sobre o qual deveriam responder a um questionário online, também em português, para checar seus perfis de aprendizado.

Para o próximo encontro sugeri a Cleo a inclusão de um vídeo da internet que poderia fazer conexão com o vídeo que eles haviam assistido em português. O vídeo "*How to stop being shy in English*" tem duração de 3 minutos e fala sobre motivação para praticar a língua vencendo a timidez.

OBS: Aspectos sublinhados nesse encontro:

- A atmosfera de cordialidade entre a Prof. e os alunos. O modo interessado como ela respondia aos alunos que compartilhavam dúvidas e ansiedades sobre o curso.
- A forma receptiva e imediata com que fui recebida e vista como professora.
- O inglês não foi utilizado na aula.
- O espaço físico da sala. A sala possui equipamentos tecnológicos atualizados: há uma TV, lousa eletrônica, data show – como em uma sala de curso de línguas. No entanto, a distribuição dos lugares na sala retangular repleta de mesas e cadeiras dificulta a mobilidade. Penso em como será a movimentação para o trabalho em pares/grupos. As cadeiras fazem um ruído forte ao serem arrastadas.
- Alguns alunos não chegam no horário da aula. Outros deixam a sala antes do término da aula.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 2 -02/08/2018 – Quinta feira –8 h/9:40 manhã

Nesse encontro pude confirmar que alguns alunos não chegam para a aula todos no mesmo horário – alguns adentram à sala bastante atrasados, o que parece ser um comportamento aceito como natural naquele ambiente universitário. A atmosfera é cordial, os cumprimentos alternam-se entre português e inglês. Eles já tiveram um semestre de 60 h. de inglês, no entanto, alguns ainda não se sentem confortáveis em usar a língua, mesmo em linguagem em cumprimentos e tendem a responder em português quando são saudados em inglês, outros parecem desejar falar em inglês.

O assunto das avaliações é retomado e se estende por cerca de 20 min. É visível a preocupação com as notas – nessa conversa sobre as avaliações a atmosfera descontraída muda de tom, os alunos ficam sérios. Em seguida é feita a correção do homework – o questionário sobre o perfil de aprendizado. Toda a correção é feita em português – os alunos compartilham sobre seus perfis de aprendizado.

Ao término da correção convidamos os alunos para assistirem ao vídeo da internet: "*How to stop being shy in English*". Assistimos o início do vídeo na parte que traz o título/tema. Em pausa, exploramos a ideia/tema, revisamos algumas palavras conceito: *tips, shy, breath*. Em seguida o vídeo todo foi assistido e o inglês praticado em atividades que haviam sido preparadas. As atenções à nacionalidade (Russa) da autora do vídeo conectaram discussões sobre o inglês falado no mundo/língua franca – foram abordados, de forma reflexiva crítica, aspectos sobre sotaque/falante nativo – esta conversa misturou inglês e português.

Eu percebi que um dos alunos se sentiu desconfortável inicialmente com a ideia de falar inglês, os demais pareciam animados. As explicações/direções, bem como a prática entre os alunos aconteceu no modo alternado entre português e inglês – *translanguaging* (CANAGARAJAH, 2013; 2014). Durante a prática em pares as Profas. interagem com o grupo/pares prestando auxílio. Alguns alunos solicitavam ajuda para a atividade onde deveriam formular/escrever as perguntas sobre o assunto do vídeo a serem feitas uns aos outros. No entanto, outros não pareciam depender do nosso auxílio. Após certo tempo que envolveu as práticas das



atividades sobre o vídeo e conversas sobre inglês como língua global/língua franca em que discutimos conceitos de erro, de gramática como prática situada e aprendizado contínuo, em um comentário o aluno que me parecia desconfortável em praticar a língua inglesa diz: “eu estava bloqueado, não fluía, mas com a ajuda da colega, entendi e consegui fazer as perguntas” – (trabalho colaborativo, no modo procedural, (CANAGARAJAH, 2014).

A aula segue, agora com a introdução da primeira unidade didática (UD,) do LD, a ser trabalhada no semestre. A UD 5 tem como título “*Are you the next American Idol?*” – o contexto é *reality shows* onde os candidatos fazem audição musical. A UD traz enfoques gramaticais: verbo modal de *can/ can't* e o *Simple Present/Present Continuous*. A aula é gerenciada pela Cleo com a minha participação. A versão eletrônica do livro fica projetada. Seguimos na prática com o LD.

A utilização do LD não segue o padrão dos cursos livres nas sugestões metodológicas do *Teacher's Manual*, de modo que, naquele contexto universitário, o uso do LD é adaptado: a tradução é utilizada nos comandos das práticas e na checagem de compreensão. O esforço para tentar manter o foco dos alunos no LD seguindo a sequência das atividades de acordo com as instruções do Manual do Professor não parece funcionar naquele contexto de educação universitária onde os alunos não demonstram disposição para serem comandados o tempo todo da aula e não trabalham em ritmo harmônico no tempo previsto para cada prática, assim como acontece no uso do LD em cursos livres – pude notar que ao mesmo tempo em que prestam atenção ao LD e fazem as atividades os alunos olham o telefone celular e conversam com seus pares. As conversas tendem a fugir do assunto da aula de inglês. Dentre outros assuntos, pude perceber que os alunos utilizam o tempo da aula de inglês para trocar informações sobre as aulas que terão em seguida, em outras disciplinas. Desse modo, os comandos propostos pelo LD para direcionar a atenção na abordagem metodológica atrelada ao material não podem ser seguidos com rigor:

*“Then play it again, pausing for Sts to repeat the phrases. / Focus on c. Get Sts to cover the verbs and use the pictures to test themselves or their partner/ Encourage them to say the complete phrase, i.e verb +collocate /Focus on the lesson title/ Elicit (...) /Now focus on the picture story and go through the instructions with Sts. Explain (...) I elicit the meaning of (...) /Focus on the questions and play the audio/ Tell Sts that they are going to hear .../They will then vote to .../ (...) /Ask Sts in pairs to (...) / Check answers, and see how many Sts agreed with(...) /Tell Sts to look at the four sentences taken from the listening/ Get them to match each one with its meaning and then to compare answers in pairs (...)” (AMERICAN ENGLISH FILE, TEACHER'S MANUAL, p. 65-66)*

Por conseguinte, os comandos precisam ser feitos em português e a compreensão também parece precisar de checagem constante em português. De forma que os comandos são: “Vamos fazer o exercício... / vocês podem trabalhar em pares / Então, entenderam o que diz aí? / O que diz aí, em português?” O trabalho de tradução consome tempo e energia, de modo que sobra pouco tempo para interações em *pair work/group work* e o dinamismo mecanicista proposto pelo LD é comprometido. Nesse dia, exercícios do Student Book e do Workbook são determinados como lição de casa (alguns alunos deixam a sala antes do horário do término da aula).

Ao final da aula, quando os alunos já haviam se retirado da sala, eu e a Cleo acordamos que eu iria preparar uma prática a ser incluída no contexto da UD.

OBS: Aspectos sublinhados nesse encontro:

- O LD não é utilizado seguindo as sugestões do manual do professor. Parece ser necessário dispendir grande porção do tempo e esforço à compreensão dos comandos e da língua nos exercícios (gramática e vocabulário). A prática de tradução e necessidade de checagem de compreensão interfere na interação intensiva Student-Student (*pair/group work*) indicada pelo LD.
- O modo natural como os alunos consultam o telefone celular durante a aula.
- O fato de alguns alunos chegarem atrasados e saírem antes do término da aula.

- O Homework conta no quadro de avaliação – a cada aula as tarefas feitas são checadas e anotadas em uma planilha com os nomes dos alunos. Me parece que, por conta disso, os alunos ficam bastante preocupados em se assegurar sobre os exercícios/páginas que foram determinadas como tarefa de casa – para além de serem verbalizadas, as informações sobre homework são escritas no quadro e compartilhadas no grupo do *whatsapp*.

### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 3 - 07/08/2018 - Terça feira - 10 h. / 11:40 manhã

Esse encontro foi iniciado com uma conversa para esclarecer dúvidas se haveria ou não dispensa da aula para que os alunos assistissem a uma palestra sobre questões de regulamentação do setor. A Prof. (Cleo) disse que não dispensou a aula, mas que os alunos estavam livres para assistirem à palestra se quisessem. Os alunos decidiram ficar na aula. As dúvidas dos alunos envolvendo questões do curso e sobre o setor engendrou uma conversa de cerca de 20 min. Esclarecidas/compartilhadas as dúvidas, iniciou-se a correção da tarefa / homework. Foram corrigidos os exercícios do Workbook sobre o uso do *can/can't* junto às páginas projetadas com as respostas. Os exercícios de pronúncia, não foram feitos. Da mesma forma foram corrigidos os exercícios do livro (Reading activity) que os alunos fizeram como tarefa. A mediação da correção da tarefa de casa aconteceu, em grande parte, em português. O fluxo mecânico da correção foi interrompido poucas vezes: uma aluna expressou dúvida sobre o uso do *can/ do* – ela tende a falar: *Do you can...?* Outra aluna perguntou sobre a diferença entre *can't/cannot*. Após a correção, para reforço sobre os aspectos gramaticais os alunos foram conduzidos às páginas do *grammar bank*, no final do livro.

Após as correções dos exercícios convidei os alunos a assistirem ao vídeo: *Deaf Singer Gets Simon Cowell's GOLDEN BUZZER – America's Got Talent – 2017 – Mandy Harvey*. O vídeo apresenta o programa *Idols* na Inglaterra, um programa conhecido de seleção/jurados de talentos musicais. O enfoque é uma cantora surda que supera limites na expressão de seu talento. Nas práticas relacionadas à língua/linguagem do vídeo, o contexto é utilizado para conversar sobre as barreiras em falar inglês. Em uma prática os alunos conversam falando de suas angústias, medos, bloqueios para falar inglês e como podem enfrentar/superar estas barreiras (momento de reflexão sobre aprendizado/uso da língua – falar inglês envolve questões mais complexas que vão além de aprendizados linguísticos/gramaticais). Voltamos ao assunto do inglês como língua franca – lembramos que não existe o falante perfeito de nenhuma língua, mas sim adequações apropriadas a cada prática social. Enfatizamos que o aprendizado é processual, ao longo da vida – que a prática da/na língua é um fator no aumento da segurança para a comunicação em inglês.

Na sequência, demos início à lição 5B (LD) – o contexto é *neighborhood* – e tem como objetivo a prática do *Simple Present / Present Continuous*. A pg. referente à lição é projetada na tela. O primeiro exercício é explicado checando compreensão de vocabulário e da gramática. Os alunos fazem os exercícios incentivados a trabalharem em pares, grupos, enquanto nós monitoramos oferecendo ajuda caso desejassem. Após algum tempo fazemos a correção, em sua maioria mediada em português, com checagem: “Vocês entenderam? / O que diz aí em português?”. Ao final, as páginas do *homework* foram definidas.

Quando os alunos se retiram nós fizemos uma avaliação da aula. Conversamos também se poderíamos tentar diminuir as intervenções em português, especialmente nas traduções dos comandos dos exercícios do LD, que se repetem e estão escritos. Conversamos sobre empreendermos uma prática relacionada à formação acadêmica dos alunos. Iríamos consultá-los sobre uma das disciplinas do curso em que desejariam trabalhar para esta prática.

OBS: Aspectos sublinhados nesse encontro:

- A forma tradicional de fazer a correção dos exercícios: pergunta/resposta e a visualização da versão eletrônica do *St. Book e Workbook* projetadas.

- O longo tempo que precisou ser despendido esclarecendo dúvidas dos alunos sobre o curso/sobre a participação ou não na palestra e eventos que viriam a acontecer ao longo do semestre. Acostumada a trabalhar com o LD em cursos livres de inglês, ali na universidade eu enfrentava desafios para conciliar a sistematização metodológica do LD com as características de intensa interação no ambiente de intercâmbio sócio cultural que, naturalmente, fazem parte dos contextos de educação curricular.

- O desafio de conciliar a prática extra/alternativa que deveria ser incluída no tempo das práticas com o LD.

- A naturalidade e intensidade com que os alunos consultam o telefone celular nas aulas e a facilidade com que parecem sair do foco da aula de inglês e recomeçam a interagir em português durante as práticas. Pude perceber que essas conversas tendem a ser sobre assuntos acadêmicos, sobre aspectos relacionados às disciplinas que compartilham, nas tarefas/trabalhos que fazem juntos.

- Alguns alunos saíram antes do término da aula.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 4 - 09/08/2018 - Quinta feira - 8 h/9:40 manhã

Nesse dia, após a correção do *Homework*, foi trabalhada a lição 5C *Sun and the City* que traz a cidade de New York como pano de fundo. Foram incluídos vídeos/imagens sobre lugares turísticos daquela cidade e de Curitiba no Paraná, Brasil e os utiliza para introduzir a lição do LD. Ao assistirem ao vídeo e às imagens os alunos logo se conectaram ao assunto da aula. Falaram (em prática translíngua em inglês/português) sobre os pontos turísticos que gostariam de visitar em NY e sobre os lugares em Curitiba. A conversa mistura-se sobre Curitiba e NY, sendo visível o entusiasmo com que falaram sobre os dois lugares. Nós tentamos direcionar a conversa para reflexão: "Seriam esses lugares em NY - e em Curitiba - acessíveis a qualquer pessoa, assim como as brochuras de turismo costumam mostrar? Os alunos checam online sobre preços de alguns turismos em NY e em Curitiba. Concluem que lugares assim como Chrysler Building e Rockefeller Center são muito caros. Observam também que, para muitas pessoas, o turismo em Curitiba não é acessível - os passeios de trem pela serra do mar são caros.

Na sequência, a aula prossegue com o LD em atividades de *listening and Reading comprehension* que são os contextos para a prática do *Simple Present / Present Continuous*. As tarefas de casa são designadas no livro do aluno (que não houve tempo para a finalização em sala) e no livro *workbook*.

Ao final da aula consultamos os alunos sobre uma das disciplinas que gostariam de trabalhar com uma prática alternativa ao LD, a disciplina escolhida foi *Marketing*.

#### Aspectos sublinhados nesse encontro

- As características de educação básica - não universitária - no tratamento das práticas de *homework*. A pergunta "Vale nota professora?" é recorrente. As tarefas cumpridas fazem parte do processo avaliativo e são anotadas em uma planilha eletrônica.

- O entusiasmo dos alunos para com a proposta de prática fora do LD.

- Duas alunas que haviam mencionado publicamente seus bloqueios com o inglês saem muito antes do término da aula.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 5 - 14/08/2018 - Terça feira - 10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro, na primeira parte iniciamos com o LD e correções do *Workbook*. Na segunda parte os alunos trabalharam um texto da internet trazido pelas professoras: *The History of Marketing*. O trabalho foi feito em parte no grande grupo, no esclarecimento de aspectos linguísticos e gramaticais do texto, e parte em pares nas atividades propostas sobre o texto.

Ao final, quando os alunos já haviam se retirado, eu e a Cleo avaliamos a aula e concordamos que os alunos estavam demonstrando interesse e engajamento nas práticas alternativas ao LD. Decidimos que eu prepararia outra prática envolvendo a disciplina de *marketing*.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O fato de não estarmos conseguindo diminuir o uso do português na aula.
- O desafio de encaixar a prática extra no espaço do LD.
- A aparente naturalidade com que os alunos transitam entre abordagens diferentes, sem questionarem e sem esboçarem sinais de confusão: quando na correção dos exercícios estruturalistas do LD e na retomada às atividades sobre o marketing no blog em que o foco era na língua enquanto discurso em atribuição de sentidos.
- A diferença na atmosfera de aprendizado com o LD e com a prática alternativa. Na minha percepção, os alunos se mostravam mais descontraídos nas práticas trabalhadas em pares, sobre o texto da internet.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 6 -16/08/2018 – Quinta feira –8 h/9:40 manhã

Nesse encontro, a primeira parte da aula seguiu o procedimento padrão na correção do *homework*, continuamos com o trabalho no LD. Na sequência, na segunda parte convidamos os alunos a ouvirem sobre a apresentação da atividade de prática envolvendo o curso de formação acadêmica deles. Apresentamos o blog: *Corporate communications professional* e o vídeo: *Importance of Corporate Communication*. Apresentamos o blog: *Corporate communications professional* e o vídeo: *Importance of Corporate Communication*. Expus a ideia do trabalho de fazer conexão com a UD *Are you the next American Idol?* Dentro dos critérios estabelecidos sobre a inclusão de uma apresentação em pares, sobre o tempo estabelecido e a conexão com a disciplina de *Marketing*, os alunos estavam livres para fazerem como desejassem. Esta prática foi pensada na visão da pesquisa de *Múltiplos Letramentos*. Nessa perspectiva, não seriam trabalhados modelos de apresentação e também não seriam trabalhados aspectos linguísticos dos textos *a priori*. Estes aspectos seriam trabalhados durante o processo de realização do trabalho e/ou ao final, caso houvesse necessidade.

No término da aula, quando os alunos se retiram nós fizemos, como de hábito, a avaliação da aula. A Cleo manifestou preocupação com a prática na forma como eu apresentei. A preocupação dela era de que os alunos não seriam capazes de trabalhar no modo da proposta. Discordamos e foi preciso negociar. Com base nas observações que eu vinha fazendo sobre o engajamento e desempenho dos alunos nas práticas alternativas ao LD até então trabalhadas eu estava convencida que os alunos eram capazes de trabalhar de forma mais autônoma, no conhecimento procedural (CANAGARAJAH, 2014), dialógico na perspectiva bakhtiniana. Ao final, ficou decidido que deveríamos rever esta prática. Eu iria preparar atividades de compreensão dos textos (blog/vídeo) apresentados aos alunos como material inicial e iríamos estender o prazo final das apresentações.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- As reações de entusiasmo dos alunos na apresentação da proposta de prática com a disciplina de *Marketing* em conexão com o tema *Are you the next American Idol?*
- As divergências entre a Cleo e eu sobre a proposta de prática em *Múltiplos Letramentos*.

Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 7 - 21/08/2018 - Terça feira -10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro, após o procedimento padrão na correção do *homework*, continuamos com o trabalho na Lição 5C do LD, com o foco na diferença entre o *Simple Present/Present Continuous*. Na sequência conversamos com os alunos sobre os redirecionamentos a serem feitos na proposta do trabalho apresentada na aula anterior. Iniciamos o trabalho com as atividades sobre o blog e o vídeo que haviam sido preparadas. Parte das atividades com os textos ficaram como tarefa de casa.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- A forma mecânica com que seguíamos na correção das tarefas de casa.
- A mudança de reação dos alunos quando ouviram sobre os redirecionamentos da prática.

Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 8 -23/08/2018 - Quinta feira -8 h/9:40 manhã

Nesse encontro, na primeira parte da aula os alunos conversaram sobre os trabalhos. Finalizamos as correções sobre os textos (Blog e o vídeo). Os alunos falaram sobre as expectativas das apresentações. Na segunda parte da aula foi iniciada a UD 6 A do LD.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O modo como o entusiasmo dos alunos sobre a proposta de trabalho transdisciplinar com a disciplina de *Marketing* parecia estar enfraquecendo e as inseguranças se acentuando.
- O trabalho na auto confiança dos alunos que precisamos empreender ajudando-os a acreditar que eram capazes de realizar a prática proposta.

Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 9 - 28/08/2018 - Terça feira -10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro os alunos apresentaram os trabalhos sobre Marketing. Na sequência foram feitos os feedbacks em grupos. Os alunos escreveram/falaram sobre os aprendizados no trabalho. Em seguida, continuamos a aula com o LD.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O nervosismo dos alunos na expectativa de apresentar os trabalhos evidenciando que esse tipo de prática deve ser incentivada para ajudar na superação das barreiras de timidez em se expor.
- A forma como as expectativas iniciais de empreender a criatividade e crítica nos trabalhos parecem ter sido enfraquecidas.
- A maneira como os alunos refletiram sobre a importância de exercitar apresentações públicas na área de Comunicação Institucional.

-O modo como os alunos expressaram compreensões sobre a importância de estenderem os conhecimentos sobre a língua inglesa para além do LD. Nesse sentido, as observações que se destacaram foram de que a língua no LD é organizada, enquanto o inglês dos textos escritos/vídeos da comunicação na “vida real” não é organizado, não é simplificado. Logo, as evidências são de que o LD não favorece o contato com o mundo complexo – o mundo das relações múltiplas e rizomáticas (DELEUZE, GUATTARI, 1987).

### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 10 - 30/08/2018 - Quinta feira - 8 h/9:40 manhã

Nesse encontro foi realizada a correção dos exercícios (*homework*). Em seguida foi dada a sequência no trabalho da UD 6 do LD no trabalho com a UD 6B. O foco da unidade: Meses do ano / Números ordinais / *like+* (verb + *-ing*) / the date; ordinal numbers / saying the dates – consonante clusters.

Para este encontro, em conexão com o tema da UD (*Reading*) havíamos decidido incluir uma prática de leitura de livros no estilo *read and tell*. Os livros utilizados eram parte do acervo da disciplina de língua inglesa da escola. Em sua maioria eram clássicos adaptados em versão simplificada. Os alunos olharam os livros e escolheram um para preparar uma apresentação de acordo com as indicações que receberam em um *hand out*. A apresentação da proposta do trabalho e a escolha dos livros tomou bastante tempo. Algumas páginas do Student Book acabaram ficando como tarefa de casa, adicionadas aos exercícios do *workbook*.

#### Aspectos sublinhados nesse encontro

- A atitude de resignação dos alunos na longa correção dos exercícios repetitivos. Como professora eu estava incomodada com o volume de exercícios mecânicos. No entanto os alunos não reclamavam.
- O modo como os alunos pareceram empolgados com a ideia de ler um livro em inglês.
- O desafio de conciliar práticas alternativas ao LD.

### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 11 - 04/09/2018 - Terça feira - 10 h. / 11:40 manhã

Nesse dia, após a correção das tarefas de casa (exercícios do *workbook*) a aula continuou com o Student Book Lesson 6. O contexto era música. O tópico gramatical era a diferença no uso dos verbos *be* e *do*. Eu estava enfrentando desafios em trabalhar com o LD de uma forma não sistematizada, não seguindo os comandos do Manual do Professor- diferente do trabalho no curso livre. Eu não entendia qual era a abordagem que estávamos empregando com o LD ali naquele contexto. A minha impressão era a de que o LD era muito carregado de exercícios gramaticais – ou a ênfase que estávamos dando era sobre a gramática e vocabulário. Nesse cenário, procedimentos assim como *warm up / exploring the Picture / pre-teaching / eliciting*, que funcionavam no curso de línguas não se mostravam viáveis ali. No nosso *locus* de estudo, os nossos comandos eram em português: “Agora vamos fazer o exercício ...”; “você entenderam?” / “O que diz esta frase, em português?”

Decidimos também incluir uma prática alternativa ao LD que pudesse conectar o inglês de forma mais próxima ao curso de formação acadêmica dos alunos. Esta prática seria na perspectiva dos Múltiplos Letramentos (MASNY, COLE, 2012) como trabalho final nos objetivos de letramento da pesquisa. Esta prática seria independente de vínculos com o LD e deveria se conectar à formação acadêmica dos alunos. Discutimos o esboço da proposta e decidimos (por iniciativa da Cleo) incluir uma parte na plataforma *Moodle*. A ideia para este trabalho seria amadurecida e discutida por nós nos dias seguintes. Cleo me informou que para esta prática haveria a possibilidade de fazermos adaptações ao LD, trabalhando apenas parte da última UD, para maior dedicação à prática alternativa.

#### Aspectos sublinhados nesse encontro



- O desafio em fazer com que os alunos praticassem *role play activities*. As instruções para que trocassem os pares e continuassem conversando não se mostrava viável. Para isso era preciso levantar e circular na sala. Porém, o espaço físico da sala (retangular) e com muitas mesas e cadeiras dificultava muito a mobilidade. O barulho das cadeiras sendo arrastadas incomodava bastante.

- Ao serem instigados a darem opinião sobre o volume e a importância dos exercícios, os alunos, geralmente, diziam que “os exercícios são necessários” – “traz segurança nos aprendizados” /” o livro organiza a língua na sequência correta”.

- Por que buscamos por conforto nas práticas de aprendizado? Esse conforto é produtivo, do ponto de vista da criatividade e reflexão crítica?

- É possível trabalhar na perspectiva de múltiplos letramentos em uma cultura escolar já naturalizada em tendências de tratar o sujeito na visão Cartesiana?

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 12 -06/09/2018 – Quinta feira –8 h/9:40 manhã

Avaliação: Prova Escrita

Primeira prova escrita do semestre. A prova foi elaborada pela Profa. Cleo, eu preparei um exercício.

Enquanto os alunos faziam a prova a Prof. e a PE. verificaram o cumprimento das tarefas dos alunos nos livros textos e no workbook, tomando nota como parte da nota de avaliação.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- A característica da prova em exercícios estruturalistas.
- O modelo da educação básica tradicional na cobrança de tarefas, que precisavam ser verificadas e anotadas pela prof.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

NA SEMANA SEGUINTE NÃO HOUE AULA.

11/09 e 13/09 – As Professoras foram apresentar trabalho em Congresso.

Os alunos iriam trabalhar na apresentação de *Read and Tell* sobre o livro de literatura que escolheram e em exercícios extras sobre os conteúdos do LD.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 13

18/09/2018 – Terça feira –10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro aconteceram as apresentações da prática - *Read and Tell*. Após as apresentações aconteceu o *feedback* / conversa no grande grupo. Nesse momento os alunos falaram sobre o processo do trabalho. Compartilharam as estratégias utilizadas, os desafios de organizar a apresentação e as inseguranças em se exporem. Nesse sentido, também concordaram que práticas de apresentação de trabalhos é fundamental para a formação acadêmica no curso deles. Após compartilharem o *feedback*, os alunos interagiram em uma prática de *role plays* sobre a relação que têm com a leitura (*Reading*) a partir de *prompts* escritos no quadro: “*I think reading is .... / I like / don't like to read because... / Currently, I'm Reading...*”

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O nervosismo dos alunos antes da apresentação e o modo como as tensões pareciam se enfraquecer ao começarem a falar sobre o livro que tinham lido.

- A visão positiva que os alunos demonstraram sobre a importância das práticas na língua inglesa, como as que tinham feito sem o LD, na formação acadêmica. Nessas práticas, comentaram eles, foi preciso tomar decisões sobre o que fazer, pesquisar sobre a língua/linguagem a ser utilizada – aprender a ser organizar e a enfrentar as inseguranças.

- O modo natural com que as práticas na língua fora do LD deixam evidenciar aspectos subjetivos: inseguranças sobre a língua nos desafios de organizar os discursos; a convicção dos alunos de que são capazes de buscar e decidir por formas de aprendizado.

- A forma com que práticas fora do LD produzem relações dialógicas na língua fazendo com que os alunos demonstrem engajamento com os processos de aprendizado na língua porque têm algo relevante a dizer – porque produzem respostas.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

##### ENCONTRO 14

20/09/2018 - Terça feira - 10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro aconteceu a entrega da prova escrita, junto ao *feedback*. Os alunos refizeram os exercícios que tinham errado na prova, com a ajuda das Profs. Em seguida foi iniciado o trabalho com a UD 7 do LD, que traz o tópico gramatical *Simple Past*. A lição usa o contexto de figuras históricas para introduzir e praticar a forma do verbo to be no passado. A abertura traz uma conversa entre duas pessoas olhando a foto de Ronald e Nancy Reagan na National Portrait Gallery, em Washington, DC. Durante essa prática tentamos empreender a visão decolonial sobre o LD. Tomando cuidado para não causar explosões incontroláveis (NUNES, 2015) sobre o material utilizado, questionamos a presença massiva de personagens famosos dos Estados Unidos e Europa no LD. Os alunos pareceram surpresos com os nossos questionamentos: Alunos: “Eu acho que é porque o livro é de lá (dos EUA)” / “Porque é inglês, então as pessoas são dos EUA, ou da Inglaterra” / Prof.: “Mas o inglês é falado no mundo todo...”

Ao final da aula, quando os alunos já haviam se retirado, falei com a Cleo sobre a possibilidade de incluirmos uma prática alternativa conectada ao LD com um vídeo que eu havia buscado. O contexto do vídeo traz verbos no Simple Past, unidade gramatical que estava sendo trabalhada no LD. Ademias, o contexto poderia interessar aos alunos, uma vez que no vídeo uma estudante Russa (Marina) fala do seu processo de conseguir bolsas para estudar nos EUA e no UK. Combinamos que incluiríamos a prática na aula seguinte.

#### Aspectos sublinhados nesse encontro

- A dependência de alguns alunos na compreensão gramatical dos exercícios da prova que foi entregue.
- A naturalidade com que os alunos olham a legitimidade colonial no LD.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

25/09/ a 27/09 2018

SEMANA ACADÊMICA - NÃO HOUVE AULA

#### Inglês II – Comunicação Institucional

## ENCONTRO 15

09/10/2018 - Terça feira -10 h. / 11:40 manhã

Nesse dia iniciamos com a correção do *homework* - no *workbook* - nos exercícios sobre *Simple Past*. Em seguida trabalhamos o vídeo como prática alternativa ao LD. No vídeo uma estudante Russa (Marina) fala do seu processo de conseguir bolsas para estudar nos EUA e UK. A conexão com o LD se fez com a prática nos verbos no passado que são bastante recorrentes no vídeo também. Para além disso, o tema do vídeo pareceu atrair a atenção dos alunos e pareceram interessados em ouvir/assistir uma estudante Russa falando sobre seu período de estudos nos EUA/UK. Como parte desta prática, os alunos também falaram/escreveram sobre os seus processos de entrada na universidade, bem como expressaram opiniões sobre questões levantadas no contexto do vídeo. Aproveitamos o vídeo para falar sobre o inglês falado no mundo, sobre a noção de falante nativo dentro do conceito de língua franca.

Na outra parte da aula apresentamos/negociamos a proposta de prática alternativa e independente ao LD. Os alunos conversaram e, após algumas divergências, optaram por continuar trabalhando a disciplina de *Marketing* - que faz parte do curso de Comunicação Institucional. Como início, os alunos organizaram os seus pares para o trabalho e deram início às discussões sobre as ideias que estavam tendo. Na aula seguinte eles receberiam as negociações sobre a proposta por escrito.

## Aspectos sublinhados nesse encontro

- O modo como a prática com o vídeo pareceu motivar os alunos.
- As reações de interesse que os alunos pareciam demonstrar sobre o assunto de inglês como língua franca e os comentários que mostravam alívio com a desterritorialização do conceito de falante nativo/ de inglês como língua homogênea.
- O modo positivo com que os alunos pareceram receber a proposta do trabalho com uma disciplina do curso de formação acadêmica.
- A atitude adulta dos alunos evidenciada nas negociações sobre a disciplina cujo contexto seria conectado às práticas em língua inglesa.

Inglês II - Comunicação Institucional

## ENCONTRO 16

11/10/2018 - Quinta feira -8 h/9:40 manhã

Nesse encontro voltamos à proposta do trabalho com a disciplina de *Marketing*. Negociamos os critérios do trabalho. Parte do trabalho deverá acontecer na plataforma digital *Moodle*, onde os pares irão compartilhar ideias sobre o trabalho e contribuir com o trabalho dos colegas. Na plataforma também haverá um espaço para um Banco Gramatical - *Grammar Bank* - o qual será alimentado pelas duplas sobre os aprendizados linguísticos e gramaticais durante o processo da realização do trabalho. Dessa forma os alunos terão a oportunidade de exercer a agência nos aprendizados de gramática, de vocabulário e de pronúncia. Antes da apresentação dos trabalhos os alunos deverão apresentar também o planejamento escrito com explicações de como será a prática. Esta atividade tem o objetivo de auxiliar as equipes nas tomadas de decisão/organização sobre o trabalho.

Na sequência foi trabalhado a correção do *Workbook*. Nessa atividade de correção do *workbook* (p.45) pude atentar para formações em múltiplos letramentos, no pensamento rizomático em leitura intensiva e imanente, em formações de devires. Nessa prática uma série de sentenças pedia a organização das palavras para formar a pergunta no passado simples incluindo o verbo auxiliar se fosse necessário. A pergunta deveria então ser respondida com uma das datas que constavam na caixa de

respostas. Durante a correção, uma das sentenças (n.5) provocou rupturas/desterritorializações do comando do LD e outras conexões entraram naquela assemblagem.

No final da aula, quando os alunos já haviam se retirado, eu e a Cleo conversamos sobre a dependência do LD nas aulas. Nas nossas análises sobre o trabalho do semestre as compreensões foram de que os alunos demonstram motivação e engajamento para o trabalho com a língua no conhecimento procedural, assim como sugere Canagarajah, bem como a visão bakhtiniana de dialogismo. Desta forma os alunos exercitam aprendizados colaborativos – inclusive no dissenso – a capacidade de tomar decisões. Ou seja, exercitam a convivência com o mundo em relações de complexidade/multiplicidade, em leituras intensivas e imanentes do mundo e de si mesmo – em práticas de múltiplos letramentos. Pensamos então que, possivelmente, a introdução do LD deixa os alunos dependentes de um tipo de apoio que retira o contato com a realidade da língua, ao apresentar a língua organizada em hierarquia e no desejo de controlar os aprendizados.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O não uso do *Student Book* – apenas utilizamos o *workbook* nesse dia – possibilitando maior atenção às discussões sobre os processos de produção do trabalho sobre *Marketing*.
- O engajamento dos alunos no processo do trabalho sobre *Marketing*.
- As formações de múltiplos letramentos na correção da atividade do *workbook*.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

##### ENCONTRO 17

16/10/2018 - Terça feira – 10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro retomamos o LD, UD 7. Na segunda parte da aula voltamos a falar sobre o trabalho final. Os alunos deveriam entregar o planejamento do trabalho sobre *marketing*. Duas equipes não entregaram o plano alegando que não haviam entendido que este seria recolhido/chechado pela Prof. Percebendo certa diminuição do engajamento no processo do trabalho, lembrei aos alunos que 50% da nota do trabalho viria do engajamento no processo, o que incluía postagens e comentários na plataforma *Moodle*, no *grammar bank* e fórum de discussões.

Ao final da aula, quando os alunos já haviam se retirado, eu e a Cleo conversamos sobre a nossa avaliação da aula. Percebemos que estávamos atrasadas com o programa do LD. Seria preciso acelerar algumas práticas para vencer o cumprimento do programa.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O modo como os alunos estavam atrasando as tarefas (provavelmente estavam sobrecarregados, pois além do trabalho e páginas de *homework* também tinham trabalhos nas outras disciplinas do curso).
- A forma como o LD se mostrava fortalecido nas relações de poder nas competições por espaços de prática. Nesse sentido eu e a Cleo estávamos sempre preocupadas em vencer a quantidade de exercícios que deveria ser trabalhada no LD. Nessa preocupação com quantidade eu tinha a impressão que as práticas na língua não eram sensíveis para as subjetividades dos alunos – não havia muito espaço/tempo para trabalhar as inseguranças que alguns alunos demonstravam para com a língua, nos aprendizados das regras linguísticas e gramaticais, bem como nas interações comunicativas na língua. Na minha compreensão, os aspectos subjetivos recebiam mais atenção nas práticas alternativas ao LD. Nessas práticas, que tinham como foco a atribuição de sentidos nos discursos/língua – e não o estudo das regras da língua – as subjetividades tendiam a “aparecer” e eram compartilhadas.

Inglês II – Comunicação Institucional

## ENCONTRO 18

18/10/2018 – Quinta feira – 8 h/9:40 manhã

Nesse encontro são corrigidos os exercícios do Book e Workbook sobre *Simple Past*. O trabalho prosseguiu com a Unidade 7. Conversamos também sobre a possibilidade de incluirmos mais uma prática com vídeo – *The History of Marketing* – que a Cleo havia pesquisado. O vídeo traz uma técnica de apresentação em desenhos sendo feitos *in loco*.

## Aspectos sublinhados nesse encontro

- Alguns alunos estão com número elevado de faltas
- O hábito de chegar atrasado e sair antes do término da aula parece acentuado

Inglês II – Comunicação Institucional

## ENCONTRO 19

23/10/2018 – Terça feira – 10 h. / 11:40 manhã

De acordo com o planejamento a aula foi iniciada com a correção das tarefas do *Book e Workbook*. Decidimos trabalhar apenas algumas páginas da UD 8, que continuava com práticas dos verbos no Passado Simples para que os alunos tivessem mais tempo para se dedicar ao trabalho final.

Inglês II – Comunicação Institucional

## ENCONTRO 20

25/10/2018 – Quinta feira – 8 h/9:40 manhã

A aula é iniciada com a correção das páginas do *Book e do Workbook*. Após a longa sessão de correção de exercícios de *Simple Past*, em esclarecimentos sobre a forma: com auxiliar / sem auxiliar (como é o caso do verbo *to be*), os alunos têm um tempo para conversarem sobre o trabalho final. A Cleo conversou comigo sobre sua decisão de não fazer prova final e de considerar o último trabalho como avaliação; uma vez que este trabalho contava com a parte escrita (na plataforma *Moodle*, bem como nos esboços que os alunos apresentavam durante o processo) e a parte oral, que seria o trabalho a ser apresentado.

## Aspectos sublinhados nesse encontro

- Os alunos pareciam cansados após a longa correção dos exercícios de gramática
- Percebemos a queda no engajamento com o trabalho final. Os alunos pararam de postar na plataforma Moodle. Argumentaram que estavam com muitos trabalhos de final de semestre.

Inglês II – Comunicação Institucional

## ENCONTRO 21

30/10/2018 – Terça feira – 10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro foi trabalhado a UD 8, a última Unidade do Livro Didático do semestre. Após as correções das tarefas da aula anterior e da introdução da Unidade 8, foi trabalhado o vídeo *The History of Marketing*. Para além de promover as práticas

na língua, o vídeo teve o objetivo de aumentar as conexões sobre o tema do trabalho. Após lerem um excerto da introdução do vídeo e empreenderem uma breve discussão sobre o que é persuasão, os alunos assistem ao vídeo que mistura linguagem escrita e multimodal compondo efeitos entre imagens e som. Em seguida os alunos trabalham em pares retomando o assunto do vídeo em uma prática em deveriam combinar (*match*) imagens com títulos e explicações sobre características do *marketing* ao longo da história. Em seguida, em outra parte, iriam trocar informações em pares sobre o vídeo.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- Após os alunos terem se retirado, as Prof. comentam sobre o tempo necessário para a preparação das práticas extras para uma turma que está apenas no segundo semestre de inglês. Ademais, as práticas concorrem com o tempo do LD. Nessas características o material não pode ser muito extenso e a linguagem deve ser acessível.

- O entusiasmo dos alunos com o vídeo e com a atividade em pares.

- O fato de os alunos não sinalizarem nenhuma ansiedade com possíveis limitações de compreensão de vocabulário e estruturas da língua.

- O fato de um aluno ter mostrado com entusiasmo um texto sobre *Guerilla Marketing*, um tipo de marketing que se caracteriza por ser diferente, normalmente empregado por empresas menores com o objetivo de combater grandes concorrentes ou simplesmente sobreviverem com orçamentos apertados. Que conexões rizomáticas teriam estimulado a busca do aluno por tal informação em tal nível de entusiasmo que o fez compartilhar o achado com a turma? Esse mesmo aluno havia dito no início da aula anterior que, apesar das dificuldades com a língua inglesa, esta era a matéria e a aula que mais o entusiasmavam.

- A concorrência pelo tempo nas práticas da língua inglesa com assuntos relacionados à vida acadêmica que surgem durante a aula: os alunos estavam se organizando para a preparação da cantata de Rock de Natal.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

##### ENCONTRO 22

01/11/2018 – Quinta feira – 8 h/9:40 manhã

Nesse dia, quando cheguei era momento do intervalo e os alunos estavam reunidos na sala junto com os alunos de outro período do curso de Comunicação Institucional e ensaiavam as músicas de Rock em inglês para a cantata de Natal. Decidi entrar e a sala estava lotada. Permaneci ali, em pé, peguei uma folha com as letras das músicas. O grupo parecia bastante engajado em acertar o tom, as entradas e a pronúncia ao cantar em inglês. O ensaio era conduzido por um aluno do curso de Luteria que tocava a guitarra. Notei que os alunos cantavam com entusiasmo. Chamou a minha atenção o modo como alguns alunos do nosso grupo que normalmente não gostavam de se expor nas aulas alegando que tinham dificuldades com a língua pareciam à vontade cantando em inglês. Após o ensaio, a aula prosseguiu com a correção do *Homework* e a retomada das práticas com o blog que haviam sido iniciadas na aula anterior. Após as performances no ensaio da cantata os alunos pareciam enebriados, de modo que tive que empreender esforços para trazê-los ao contexto da aula com o LD.

Aspectos sublinhados nesse encontro

O modo como a música parecia formar conexões no que Espinoza chama de produção positiva do *conatus* – potência de agir. Os alunos não apenas pareciam à vontade para performar em inglês ao cantar, como também demonstravam expressões energéticas, em evidências de que aquela enunciação coletiva musicada estava formando assemblagens na língua/na música em dimensões subjetivas. Pude notar que, quando cantavam, eles não eram apenas alunos praticantes da língua, mas deixavam entrever emoções. É provável que estavam acontecendo conexões em múltiplos letramentos, em leituras intensivas e imanentes –



memórias podiam estar sendo resgatadas, expectativas de uma existência mais festiva, menos sobrecarregada por formações maquinicas capitalísticas de desejo (GUATTARI, ROLNIK, 1996) podiam estar sendo formadas.

No momento de cantar poderiam estar acontecendo conexões na ontologia deleuziana quando lembra que não importa o que o texto (a letra da música / a língua) diz, antes importa o que o texto (canção) faz, as transformações que produz. Com efeito, parece que esta dimensão as aulas de língua inglesa, principalmente àquelas direcionadas pelo LD, não conseguem alcançar – certos materiais e metodologias têm o poder de cercear as multiplicidades de conexões que formam a criatividade e a reflexão crítica. Dessa forma, os processos de aprendizado acontecem na visão de adaptação e renovação nas visões de realidade já estabelecidas (BIESTA, 2006) – no caso da língua inglesa essas visões mostram a língua como um produto, um ideal a ser alcançado por meio do acesso às regras linguísticas, gramaticais e discursivas de uma suposta língua de formação homogênea.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

##### ENCONTRO 23

06/11/2018 – Terça Feira – 10 h. / 11:40 manhã

Nesse encontro voltamos às práticas do LD e correção do *Homework*. Em seguida os alunos tiveram um tempo para falar dos esboços dos seus trabalhos.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- Alguns alunos estavam apreensivos com as apresentações dos trabalhos que se aproximava.
- Nesse dia, no final da aula uma aluna compartilhou comigo e com a Cleo um depoimento comovente para mim. A aluna disse que a forma de trabalhar neste semestre contribuiu para resgatar a sua confiança com relação à língua inglesa. Ela relatou experiências traumáticas que havia tido anteriormente na sala de aula de língua inglesa em que a professora fazia questão que os alunos pronunciassem o inglês na forma Americana – o que ela não conseguia porque, “ao contrário dos outros alunos que falavam inglês bem, igual os Americanos, ela tinha dificuldades com a língua”. Segundo o que disse a aluna, agora, neste semestre, ela se sentia confiante na sala porque as professoras apoiavam todos alunos e não faziam comparação entre eles, tratavam todos iguais. Disse também que com o trabalho que estava acontecendo agora ela podia compreender que não existe uma única forma de falar inglês, que mesmo tendo muita dificuldade com a língua, ela entendia que podia falar o inglês dela e que era capaz de aprender a língua.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

08/11/2018 – Quinta Feira – 8 h/9:40 manhã

Não houve aula. As professoras estavam em Congresso. Os alunos fizeram práticas extras em casa no *Student Book*.

#### Inglês II – Comunicação Institucional

##### ENCONTRO 24

13/11/2018 – Terça Feira – 10 h. / 11:40 manhã

Nesse dia, após a correção das tarefas de *Homework* os alunos se reuniram nas suas duplas para acertar os detalhes finais para a apresentação dos trabalhos que aconteceria na semana seguinte, após o feriado do dia 15. Ao monitorar as duplas, sem ter planejado, decidi gravar as conversas com os alunos – estes foram consultados e consentiram que eu deixasse o gravador do celular ligado enquanto conversávamos. Nessas conversas os alunos falaram sobre os roteiros dos trabalhos, bem como sobre o processo que havia se iniciado já há algum tempo. Durante as conversas, eu pude também fazer perguntas sobre aspectos

relacionados aos objetivos da pesquisa, de modo que os alunos falaram sobre a autonomia nos processos de aprendizado e sobre o aprendizado do inglês com o LD e com as práticas alternativas ao LD.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- Os alunos pareciam mais confiantes nas expectativas de apresentar os trabalhos.
- As conversas espontâneas podem se constituir de elementos significativos nas assemblagens dos registros empíricos.
- Os alunos falaram sobre o modo de trabalho desenvolvido no semestre.

Inglês II – Comunicação Institucional

15/11/2018 – Quinta Feira

Não houve aula – feriado nacional

Inglês II – Comunicação Institucional

ENCONTRO 25

20/11/2018 – Terça Feira – 10 h. / 11:40 manhã

Apresentação dos trabalhos e *feedback*. Nesse dia as duplas apresentaram o último trabalho do semestre. A prática se caracterizou como transdisciplinar entre a língua inglesa e a disciplina de *Marketing*. Assim como as outras práticas na mesma característica realizadas ao longo do semestre acadêmico. No final das apresentações os alunos falaram sobre o processo de realização dos trabalhos.

Aspectos sublinhados nesse encontro

- O empenho/esforço dos alunos nas apresentações dos trabalhos.
- A elevação da auto confiança dos alunos em comparação com o início do semestre.

## APÊNDICE 2 CONVERSAS COM OS PARTICIPANTES

A amostra traz uma conversa que aconteceu sem ter sido planejada – dentro da visão pós-qualitativa da pesquisa. A conversa, que foi gravada, traz compreensões sobre as práticas na língua inglesa e envolveu a pesquisadora/professora e os alunos: Clara, Yan, Rubens, Edgard, Luiza, Paula, Debora, Helena, Regina, Manuela, Lorena)

(...)

DÉBORA: “com esse trabalho também eu consegui notar a dificuldade que eu tenho e que eu não percebia... eu tava com muita dificuldade com os pronomes e com muitas coisas que eu ia vendo e que eu não entendia e eu percebi que era mais pronomes, tava com muita dificuldade. Então isso... eu consegui aprender muito mais... eu queria ver o que era essa questão dos pronomes, mas que no texto (os textos pesquisados para o trabalho) comecei a perceber, deu pra perceber que a minha grande dificuldade tava sendo os pronomes...”

REGINA: “Eu vou dizer assim, professora, eu já estou no quarto período, então assim, esse trabalho me deixou um pouco tensa por ser diferente... porque o nosso trabalho é tudo a mesma coisa né... então assim, você se acostuma, vai no automático fazendo os trabalhos... daí esse daqui tirou um pouco (Colega interrompe: “da zona de conforto...”) isso da zona de conforto! pra você ir buscar outros meios de pesquisa, você ir procurar o que significa, você procurar se informar sobre aquilo, então isso é muito desafiador, então eu acho que é assim, é muito válido... tudo o que a gente é desafiado... porque, querendo ou não, todas as matérias acabam sendo todas no automático...”

YAN: “É mecânico!”

MANUELA: “É mecânico... e isso tirou a gente da zona de conforto. Eu achei bem interessante ... é não tá sendo fácil né, porque é um trabalho mais elaborado que você tem que sentar e se dedicar, conciliar tudo porque eu trabalho... e a gente tem que se dedicar, tempo... tempo pra fazer...pra ficar bem redondinho o teu trabalho, mas é bem interessante...”

EDGARD: “Eu vejo assim, então, a gente é condicionado a seguir aquele ritmo... enquanto ela tava falando eu tive essa percepção, tal...e essas atividades realizadas fora, elas são melhores do que lidar que os exercícios no automático... e quando a gente faz os exercícios no automático acaba perdendo... mas se a gente, acho que seria muito mais os exercícios mecânicos para a sala de aula como a gente já fez alguns...e essa parte fora da sala de aula...esses trabalhos fora ficam melhor, mas eu não iria descartar (os exercícios mecânicos do Livro Didático), eles dão uma base... uma sequência! Essa sequência nos favorece, de maneira... a gente precisa...”

Z: “Vocês acham, assim, que trabalhar com o livro didático, igual a gente faz em sala né, vocês acham que ajuda?”

LUIZA: “Eu gosto do livro!”

Z: “Você gosta!”

LUIZA: “a parte gramatical...” (Z: hã, hã!) “ter uma base pra você ir pra um trabalho desses, porque... eu acho que reforça bem a parte gramatical... eu acho que é que nem matemática, se você não fizer exercício você não vai conseguir sair do lugar... daí pra gente, num trabalho desses eu acho que é essencial ter essa parte gramatical...”

Z: “Certo! Você acha que assim – às vezes eu tenho a impressão que, eu tenho essa impressão, que a gente fica muito no livro, fica muito nos exercícios, vocês acham que é muito, que não é, eu queria ouvir a impressão de vocês sobre isso.”

LUIZA: “Não, eu acho que não...”

Z: “Vocês acham que não é muito exercício?”

HELENA: “Eu não acho, eu acho que pra gente fazer o trabalho transdisciplinar, com outra disciplina, é diferente, é uma forma diferente, mas, ter o livro como base, se a gente não soubesse, não ter essa base do livro, tipo, a gente não ia conseguir fazer. Tipo a gente fez né mas, mentalmente a gente vai lembrando, tipo, ah, essa parte eu sei né, tipo só vou conferir pra... mas se a gente não tivesse a base a gente não ia conseguir...”

PAULA: “Eu gosto mais do livro...”

Z: “É mais o teu estilo de aprendizado!”

YAN: “Ah, eu gosto mais dos trabalhos!”

Z: “E como que foi assim fazer o trabalho, ter que tomar as decisões sozinhos. Não tinha a professora te dando modelo, dizendo: agora você vai ter que fazer isso, seguir esse modelo e tal... vocês tomaram a decisão, não foi?”

MANUELA e REGINA: (falando juntas/ compartilhando o raciocínio) “a gente tomou a decisão, assim... é... só meio ruim a parte teórica assim, a base teórica a gente...”

Z: “a língua você quer dizer...”

MANUELA: “É...”

REGINA: “Mas é um desafio, na língua, eu aprendi muitas coisas diferentes que não aprenderia só com o...” (Colega: Com livro didático!) “é..., isso! Nunca pensamos em fazer, tipo eu nunca vi algo assim, tipo totalmente em inglês... então eu acho interessante a ideia ...”

Z: “E vocês acham assim que vendo a disciplina de marketing em inglês ajuda vocês na vida profissional, além de ver em português, ver em inglês, ajuda na vida profissional, ajuda assim estender, ou não, dava pra ficar só no português e tava legal?”

MANUELA: “Não porque marketing é muito língua, então eu acho que ajuda bastante...”

(...)

Z: “Vocês acham que pesquisar em inglês ajuda, assim a aumentar as percepções sobre a formação? Aqui a gente tá só na disciplina de marketing, por enquanto, mas vamos supor, a vida acadêmica, vocês acham importante fazer essa ponte com o inglês?”

EDGARD: “Dá muito, uma noção maior assim, sobre o marketing, a gente pesquisando assim, com essas atividades... que por exemplo, que talvez só o livro didático talvez não desse pra construir uma imagem lá pra fora, porque, por exemplo, como é que eles fazem marketing? Quais são as chaves pro marketing? (...)”

Z: “E daí vocês se sentiram assim, como foi essa coisa: a professora deixou a gente..., não interferiu, só falou assim... vocês vão fazer isso, postar no Moodle... negociamos uns critérios, mas não ficou muito em cima. Vocês tiveram que tomar decisão e tudo... é legal trabalhar assim sem a interferência da professora, ou vocês se sentem sozinhos, em algum tempo, em algum momento, ou não!”

RUBENS: “É que assim, se a gente for pedir alguma orientação teórica da língua a gente vai ter, se a gente precisar, por exemplo, ah, to com uma dúvida aqui... só que a questão da criatividade...deixar a gente livre... é bom pra gente aprender né, trabalhar assim...”

PAULA: “Então é bem interessante né a gente fazer esses trabalhos assim que é onde a gente tem que tirar do zero, pode explorar a nossa criatividade, porque... eu, assim não gosto muito de fazer lição, assim, trabalho de escrita, sou preguiçosa né, mas eu gosto de...”

(...)

LUIZA: “Só que a questão da criatividade...deixar a gente livre... é bom pra gente aprender né, trabalhar assim...”

Z: “Vocês acham que fazendo esse tipo de trabalho compartilhado...”

YAN: “dá menos preguiça, a gente fica mais empolgado...”

HELENA: “Então é bem interessante né ... a gente pode explorar a nossa criatividade

PAULA: “Sim, porque a gente tá em contato, assim a gente tá pensando em inglês e ao mesmo tempo buscando fontes em inglês, e aí você vai buscar traduzir, buscar conhecer, novos conectivos e essas coisas e vai conhecendo novas palavras... eu acho que é interessante, mas não dispensando o livro né”.

LORENA: “Eu acho importante também o livro, porque se a gente ficar só aqui na sala ... a gente não ia poder fazer, porque o tempo de inglês só aqui na sala, a gente, não é suficiente... e no caso se a gente for pegar pra fazer os trabalhos a gente vai ter...”

LORENA: “Daí você treina várias coisas ao mesmo tempo, né, é sinestésico isso, não é? Só que aqui (no trabalho fora do LD) é difícil você aprender, como que eu vou dizer... sobre a gramática, de saber o passado, o presente, o futuro, fica um pouco mais complicado. Você vai saber porque você tá fazendo, mas você não vai saber porque está sendo, por isso que é bem importante o livro. Daí você sabe porque, em que usar o ed, porque existem os verbos regulares...”

PAULA: (mostrando o celular) “Aqui, por exemplo, se você vai no tradutor...quando você vai no *Royal Pictures*, ok, mas quando você vai no “sua” geralmente o tradutor vai te dar “your”, só que você não tá falando diretamente com a pessoa e se a gente não tivesse tido a aula, do livro a gente não saberia se está falando “your” de sua, pessoalmente pra pessoa... o they também...”

RUBENS: “Mesmo que a gente não saiba o significado, mas você olha e diz: Ah, isso é um verbo e é irregular, já identifica... (Edgard: É. isso!)”

Z: “Você acha então que a aula com o livro ajuda!”

PAULA: “Ajuda!”

LORENA: “Ajuda, ajuda bastante...”

Z: “Mas vocês acham que é demais, assim... essa quantidade de trabalho....”

PAULA: “Não, não!”

YAN: “Depende, tipo, às vezes a gente meio que se perde na quantidade de exercícios, porque, não sei, eu acho, às vezes que é muita coisa. Tipo, semana passada, junto com esse trabalho, a gente ficou, eu achei muita coisa... só que...”

EDGARD: “(pensando) Eu não sei...”

Z: “Vocês estão no momento de serem bombardeados, com muita coisa, né...”

YAN: “Eu gosto de fazer os exercícios em sala, quando a gente responde junto assim, na hora, mas quando vou pra minha casa tenho preguiça de fazer...”

EDGARD: “É verdade, é mais complicado...”

LUIZA: “Mas assim, eu acredito, pelo que a gente tem visto, essa atividade prática, né de temas, é bem mais produtiva que o livro... que a gente tem a obrigação, né de a gente pesquisar as palavras que a gente não sabe e ter que é... ao longo disso começar a pronunciar, a ouvir, a falar...”

REGINA: “Então, eu acredito que esse, essa parte de apresentação é melhor do que só no livro.”

PAULA: “Elas (as atividades) agora elas vêm como complemento do livro. Como um reforço né, da parte da gramática...”

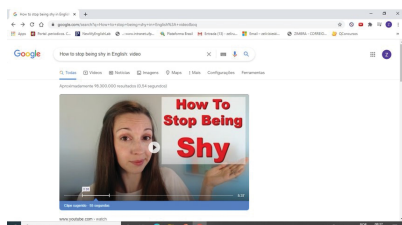
Z: Vocês acham que esse reforço da gramática podia ser menos e mais tempo pra outras coisas?

LUIZA: “Sim. Eu acredito que sim, porque aqui, o livro, não é todo mundo que leva muito a sério, né, as questões... e esse trabalho, você tem que estudar bastante, pra você conseguir se desenvolver, aquilo que você pretende...”

(...)

## APÊNDICE 3 – PRÁTICAS ALTERNATIVAS ESTENDIDAS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

### ***Vídeo: How to stop being shy in English***



<https://www.google.com/search?q=How+to+stop+being+shy+in+English%3A+video&oq>

#### (Atividade impressa de prática)

After watching the video

- a- Discuss some words related to the theme of the video (*shy, tip, breath*)
- b- Talk in pairs about the hints suggested by the author of the video: *Breath deeply and slowly when you feel shy or under stress to talk / Talk to someone you trust / Ask questions when in conversation- Who, What, When, Why.*

I think that "*Talking to someone you trust*" is nice /may help to feel more confident to speak English

I agree /don't agree... In my opinion.... works a lot/doesn't work...

I usually/sometimes feel /don't feel shy to speak English when...

Practice the suggestion of the video. Ask questions to your partner (*Who, What, When, Why*).

write down the questions first.

### ***Vídeo: Deaf Singer Gets Simon Cowell's GOLDEN BUZZER – America's Got Talent***



Mandy Harvey – <https://www.youtube.com/watch?v=ILLvxhOPdik>

#### (Atividade impressa de prática)

**Work in pairs and match the questions and answers of the conversation between Simon Cowell and Mandy**

( ) What's your name?

( ) Okay Mandy, I think I've worked this out, so, you are deaf?



- ( ) Mandy, how did you lose your hearing, if you don't mind me asking?
- ( ) So, you were singing before you lost your hearing?
- ( ) So, your shoes are off because you're feeling the vibration, is that how you're following the music?
- ( ) And, Mandy What are you gonna sing?
- ( ) Can you tell me what it is about?

---

### Answers

*... a song that I wrote called Try. -*

*After I lost my hearing I gave up, but I want to do more with my life than just give up, so... -*

*Mandy Harvey -*

*Yeah, I've been singing since I was four, so I left music after I lost my hearing and then I figured out how to get back into singing with... -*

*Yeah, I'm feeling the tempo, the pitch through the floor, -*

*Yes, I lost my hearing when I was 18 years old -*

*I have a connective tissue disorder, so basically I got sick and my nerves deteriorated.-*

**Watch the video again and check your answers.**

**Talk about your talents. What can you do?**

## Prática de Read and Tell

(Atividade impressa de prática)

*Reading is relaxing  
learning dreaming  
sharing*



**Prepare the presentation about the book. You should consider these questions to organize your presentation:**

Where does the story take place?

When does the story happen? In a distant past / In the present / In the future?

Who are the people / the characters in the story? Is there a main character?

What is the story about?

Why did you like / didn't like the story?

What did you learn with the book?

Did reading the story help you to learn English / How?

## Vídeo: How I got into Top American Universities with full Ride Scholarships



<https://www.youtube.com/watch?v=QsX0z-N6UJw>

## (Atividade impressa de prática)

### Video transcript<sup>183</sup>

Hello guys, welcome to my channel. If you haven't yet subscribed, my name is Marina and I'm from Russia and I'm filming a lot about how I go into the United States. I'm traveling all over the world and learning all these different languages.

So, today I'm going to tell you how I got into top 5 American Universities, two of them provided full financial aid and I'm going to tell you about that journey and why I decided to study in the US, so if you're interested please continue watching.

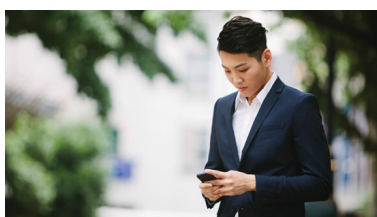
(...)

### Think and write

How Marina's story can help you answer the questions below. (Write your answers in your notebook)

- Do you think studying abroad makes any difference for the professional development? Why/why not?
- If you had the opportunity to study in another country, would you like to go? Where would you like to go? Why?
- Do you think you would have the same or different challenges than the ones Marina had?
- What is your opinion about the student from other countries that come to study at your university. What kind of challenges these students may have?
- Write about your experience to enter the university.

## Texto: Blog – Corporate Communications professional



<https://www.robertwalters.com.hk/career-advice/corporate-communications-professional.html>

Ample communication is vital today, especially for organisations wanting to project a positive image in the market. Corporate communications professionals are the important bridge between stakeholders and the masses.

These professionals lend a face to the often faceless, or sometimes inaccessible higher level personnel such as managing directors and shape the voice of the company. Good corporate communications professionals are always in demand, particularly if they have been in a particular industry for at least three to five years.

### What a corporate communications professional does

When a journalist wishes to get in touch with a company for an official quote from its spokesperson, the first point of contact is usually the corporate communications executive or manager. This corporate communications professional then interviews the spokesperson involved and crafts the official quote to be released to the media.

(...)

---

<sup>183</sup> Nos anexos constam apenas fragmentos dos textos. Nas práticas de sala de aula os textos (blogs e transcrições de vídeos) foram trabalhados na íntegra.

### ***Vídeo: Why Corporate Communications is so important nowadays***

Este apêndice retrata o trabalho inicialmente pensado para ser em múltiplos letramentos/no empirismo transcendental (cf. Entrada 3:3.5.2) e que foi alterado seguindo na visão de letramento em empirismo transcendente (cf. Entrada 3:3.5.1); (cf. Vinheta 5).

Vídeo:



<https://www.google.com.br/search?q=Importance+of+Corporate+Communications>

(Atividade impressa de prática)

Video transcript - 3:37

*Emanuele Invernizzi – President Euprera IULM University – Italy*

Well, it's quite simple, every period of time has its own main issue. After the Second World War there was manufacturing, then several other issues, like marketing, like finances. Now It's time of communication – either you use strategic communication or you don't have success, that's it.

*Laura Lia – Academic Director Master in Corporate Communication IE University – Spain*

Companies have changed the way they conceive what communication is. In the past it was more about supporting a strategy that was already taken and decided, whereas nowadays it's more about helping this strategic decision to be taken.

(...)

Instruções e atividades para o trabalho

(Atividade impressa de prática)

Work Instructions

**Corporate Communications in the present times**



You are going to read and to watch about Corporate Communications in the following material available online:

**BLOG:** Corporate communications professional

<https://www.robertwalters.com.hk/career-advice/corporate-communications-professional.html>

**VIDEO** – Youtube

Importance of Corporate Communication – 3:37

<https://www.google.com.br/search?q=Importance+of+Corporate+Communications>

The Blog and the video should help you to think about:

- a) What are the characteristics of a Corporate Communications professional in the present times.
- b) How the subjects you have studied in the course of “Tecnologia em Comunicação Institucional” can contribute to the professional requirements mentioned in the blog and in the video.

As a performance of about 5 minutes, how would you like to report what you thought/learned to the class. The following are some possibilities to show your talent: a) narrative; b) Blog; c) 3-5 minutes vídeo; d) a song; e) a poem; f) a Performance; g) a drawing with written explanations (a poster – a cartoon, etc...).

### (Atividade impressa de prática)

#### About the Blog: Corporate communications professional

<https://www.robertwalters.com.hk/career-advice/corporate-communications-professional.html>

Read the Blog and answer the questions – You can write your answers on a separate piece of paper.

##### **1- Corporate Communications Professional**

- a- Do you agree with the reasons of the importance of the Corporate communications Professional mentioned by the Blog?

##### **2- What a corporate communications professional does**

- a- Did you know that a corporate communications professional acts in the activities mentioned by the Blog?
- b- Do you know any other moments/circumstances in a Company that the corporate communications professional acts, that is not mentioned by the Blog?

##### **3- What you need in corporate communications**

- a- Which of the skills that are necessary in corporate communications mentioned by the Blog do you think you have?
- b- Which of the skills you think is more challenging for you?

##### **4- Your career path**

- a- Would you like to act in the levels mentioned by the Blog? Why / Why not?

#### About the video: Importance of Corporate Communication

- 1- Match what people say about the importance of Corporate Communications in the video

<b>A-</b> Emanuele Invernizzi	<b>B-</b> Laura Lia	<b>C-</b> Stephen Greyser	<b>D-</b> Craig Carroll
<b>E-</b> Francesco Lurati -	<b>F-</b> Gabor Schereier	<b>G-</b> Ángel Alloza	

- ( ) What is said about a Company should become evident in the Company's actions.
- ( ) In the present times the communication influences the decisions that are taken in the Company.
- ( ) Communications should transmit a unified image of the Company.
- ( ) The role of Communications to construct the credibility of a Company is more than simply marketing.
- ( ) Communication is a strong characteristic of the present times, this is also true for Companies.
- ( ) By promoting the interaction with different sectors, Corporate Communications is responsible to build the image of the Company.
- ( ) Communications has the responsibility to give evidence of the Company's product .

- 2- These words mentioned in the video are important for Corporate Communications. Check if you know their meaning. Are there any other words that called your attention?

Stakeholders \_\_\_\_\_

Environment \_\_\_\_\_

Merging / demerging \_\_\_\_\_

Tangible \_\_\_\_\_

Branding \_\_\_\_\_

Reputation \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4: PRÁTICAS ALTERNATIVAS INDEPENDENTES DO LIVRO DIDÁTICO

### *Vídeo e texto escrito: The History of Marketing*

Este apêndice retrata um trabalho em múltiplos letramentos/no empirismo transcendental (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos letramentos: o empirismo transcendental*) – (cf. Vinheta: *Sálvia*).

Vídeo:



<https://www.youtube.com/watch?v=qojrZZaq0Vo>

(atividade impressa de prática)

#### Video: **The History of Marketing**

- Watch the video again in pairs. Take notes of the characteristics of two modalities of marketing and their limitations/problems mentioned in the video.
- Talk to your classmates. Share your impressions/opinion

*I think that Television and Billboards are.... Because....*

- Write down your opinion about *Cross Channel Marketing*
- Choose a classmate and read your text to her/him. Listen to your classmate reading her/his text. Ask questions about what he/she wrote.

Cross Channel Marketing is a modern trend. It is the use of the Rationalization of marketing and its insertion in the technological world. What worries is the loss of jobs due to the excessive use of technological resources.

## Texto escrito: The History Of Marketing: From Trade to Tech



Today marketing is known as an advanced blend of strategy and technology, however, it hasn't always been this way. The history of marketing as we know it began with humble beginnings of simply trying to sell goods and services. (...)

### Concept Of Marketing

The ideas of marketing as it is understood in the modern era began during the time of the Industrial Revolution. This period spanned the late 18th century and lasted long into the 19th century. It was a time of rapid social change motivated by innovations in the scientific and technological industries. (...).

### Strategic Branding

The world of marketing began to change during the 1990s. A product or service was created and instantly a brand was developed. Companies began to realize they could focus on selling more high-quality products and build a better brand for them. This resulted in companies experiencing an improvement in their margins, but also expanded their reputation. It also increased the awareness of the brand they had created. Some companies with a private label were able to improve their market share by more than 49 percent. (...)

James Hardy, "The History Of Marketing: From Trade to Tech", History Cooperative, September 14, 2016, <https://historycooperative.org/the-evolution-of-marketing-from-trade-to-tech/>.

## Trabalho Final sobre Marketing

Este apêndice retrata o trabalho de final de semestre em múltiplos letramentos/no empirismo transcendental (cf. Entrada das Peônias: *Múltiplos letramentos: o empirismo transcendental*). A prática relacionou a disciplina de marketing do curso de Comunicação Institucional. Nenhum texto ou direção foram trazidos pelas professoras. As atividades envolveram interações na sala de aula e na plataforma digital (cf. Vinheta: *Alecrim*).

### Apresentações

(Descrição dos trabalhos – escritas pela pesquisadora)

As Duplas e grupo prepararam e apresentaram práticas transdisciplinares nas disciplinas de língua inglesa e Marketing:

Dupla A (duas alunas). A dupla trabalhou na criação de um Marketing mostrando o modo como um creme antirrugas comercializado por uma marca famosa de cosméticos e que pratica preços elevados no mercado pode ser obtido de forma acessível – em uma adaptação caseira. Um



dos principais componentes da fórmula do creme de beleza famoso e caro pode ser encontrado em um outro produto de preço mais popular vendido na farmácia. Atuando como atrizes na divulgação da eficácia do “novo” produto feito em casa a partir da bisnaga comprada na farmácia, a dupla trabalhou com a desterritorialização de verdades no Marketing.

Grupo B (três componentes: duas alunas e um aluno). O grupo uniu a disciplina de Marketing e de Eventos/Cerimonial. Desejaram mostrar como o profissional de Cerimonial é importante (trabalharam o marketing deste argumento). Dois membros do grupo atuaram como entrevistadores do outro componente que performou como mestre de cerimônias. Ao pesquisar em inglês para a realização do trabalho, descobriram que fora do Brasil, além de ser disciplina acadêmica, a profissão de mestre de cerimônias é valorizada em cursos livres ofertados no mercado. A capacidade de trabalhar de forma colaborativa e dialógica – negociando no dissenso – se destacou no grupo. Um dos integrantes fazia parte de outro curso, de modo que precisaram unir os objetivos do trabalho em duas áreas de formação profissional. As leituras intensivas e imanentes que se fizeram em conexões com outras realidades culturais nas pesquisas sobre o tema do trabalho também foram destaque no grupo.

Dupla C (duas alunas). A dupla de alunas trabalhou na disciplina de Marketing criando um biscoito canino saudável e fazendo a caixa interativa do biscoito. Na caixa há jogos, assim como um caça palavras em inglês. As alunas encenaram a compra e venda do biscoito. A receita do biscoito e a caixa interativa foram divulgados como diferencial de vendas do produto para a competição no mercado. Essa foi a segunda ideia do trabalho, que partiu de uma ideia anterior sobre criar um tipo de sorvete/picolé e que se mostrou inviável. Além da criatividade evidenciada, o processo do trabalho exercitou a reflexão crítica e a tomada de decisões no processo e de forma colaborativa na capacidade de redirecionar planejamentos.

Dupla D (uma aluna e um aluno). Apresentaram sobre uma agência de fotografias da qual atuaram como proprietários. A empresa (fictícia) trabalha com fotógrafos sediados em diferentes partes do mundo. De início a agência apenas tinha objetivos de cobrir eventos de glamour, assim como a vida de famosos. Durante o processo do trabalho, na influência dos comentários no grande grupo – enunciações coletivas – a dupla conclui que era preciso também cobrir eventos sociais, assim como a questão da construção do muro entre os EUA e o México para barrar a entrada de imigrantes para os EUA. Dentre as características que se evidenciou nas interações da dupla o destaque foi para os redirecionamentos do trabalho para a dimensão reflexiva crítica que formam subjetividades/desejos nas influências de enunciações coletivas (DELEUZE, GUATTARI, 1987) nas trocas de experiências durante o processo de realização do trabalho.

Dupla E: (uma aluna e um aluno). Desejaram mostrar como a empresa Coca Cola explora o marketing. Para tanto, a empresa se adapta aos discursos de cada época para não perder mercado. Agora a marca famosa está mostrando preocupação com a questão ecológica – está tentando reintroduzir a opção da garrafa retornável. No início a ideia do trabalho pensada pela dupla era a de apenas mostrar a força do marketing desta corporação. Durante o processo, ao falar sobre o trabalho apresentando os esboços e ao ouvir sobre as ideias dos outros colegas o componente reflexivo crítico não apenas foi acrescentado como se tornou o enfoque do projeto do trabalho.

## Trabalho na Plataforma Moodle

As amostras retratam as interações do grupo na plataforma digital *Moodle*. As interações fizeram parte do trabalho de final de semestre em múltiplos letramentos. A plataforma serviu de espaço para compartilhar os andamentos no processo dos trabalhos em pares/grupos e incluiu aspectos de aprendizado linguístico – no banco gramatical – e de conhecimentos sobre o tema do trabalho que envolveu a formação profissional dos alunos.

**Re: GRAMMAR BANK**  
por [redacted] - terça, 30 out 2018, 13:48

Hi,

I learned that when we ask a question or deny it, we need to use the auxiliary verb "do / did, did". And when we say, we must conjugate the verb in the verbal tense we are talking about.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

---

**Re: GRAMMAR BANK**  
por [redacted] - segunda, 19 nov 2018, 16:46

Our biscuits for dogs were developed with soothing herbs. Do you know the meaning of soothing herbs? Yes? No? We learned making our packing, **soothing herbs = ervas calmantes**

- In our group we are going to talk about Event with the focus on the Master of Ceremony, in several texts there was a difference in the name of this professional, sometimes appeared as Master of Ceremony and other times as Master of Ceremonies, and we asked ourselves the correct way of and the answer was that we can use both ways.
- In one of the researches and doing translation, discover a new word for our vocabulary, because I translated the word "Anecdote" into Portuguese and realized that we did not know that word and I went to get its meaning, which means a brief funny story with the purpose of having fun and break the ice in tense situations, and is different from joke, and is part of the humorous feature.

Re: GRAMMAR BANK  
por - terça, 20 nov 2018, 22:17

Paying attention I realized that there are some replacements that deceive us when compared with those of the

(Eu penso na minha família.) [não diga "think in"] --> I think *about* my family.

(O show é no domingo.) [não diga "in Sunday"] --> The show is *on* Sunday.

(Isto depende de você.) [não diga "depend of"] --> It depends *on* you.

Re: GRAMMAR BANK

por quarta, 7 nov 2018, 19:49

How to use A FEW / FEW; A LITTLE / LITTLE; MANY / MUCH

A FEW -> is a positive idea => (é pouco, mas o suficiente) countable nouns

\* We use A FEW + count nouns

MANY -> muito => is used for plural countable things.

\*we use MANY + count nouns

ex.: Do you buy many books? (plural countable noun)

MUCH -> muito => is used for countless things in the plural

\*we use MUCH + uncount nouns

ex.: I have much patience. (uncountable plural noun)

A LITTLE -> is a positive idea => (pouco, que basta) uncountable nouns

\* we use A LITTLE + uncountable noun.

ex.: I drink a little coffee.

I speak a little english.



**ANEXO 1 APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Zelir Maria Bieski Franco – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professora [REDACTED]

[REDACTED] a participar do estudo [REDACTED] na formação profissional e tecnológica” de modo a perceber como as práticas transdisciplinares entre o aprendizado/uso da língua inglesa nos contextos de formação acadêmica podem influenciar na formação acadêmica profissional. A pesquisa se justifica, assim, pela necessidade de estudos que possam contribuir para a formação profissional e tecnológica, a partir e com os participantes que dela fazem parte.

a) O objetivo desta pesquisa é construir entendimentos sobre como as práticas transdisciplinares entre as disciplinas de língua inglesa e as outras disciplinas de formação acadêmica podem contribuir para os conhecimentos na área de formação profissional.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário estar disposta a planejar e ministrar aulas, criar materiais didáticos e outras atividades colaborativamente, abrindo espaço para diálogo/reflexão com a pesquisadora. Ademais, em nenhum momento a pesquisadora ficará sozinha em sua sala de aula.

c) Para tanto você deverá comparecer no seu local de trabalho. A pesquisadora irá ao seu encontro no [REDACTED], para quaisquer atividades de qualquer natureza durante os dias de aula da disciplina em questão, qual seja: língua inglesa II, a acontecer às terças-feiras das 10:00 às 11:40 e às quintas-feiras, das 8:00 às 9:40.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à presença constante da professora pesquisadora em sua sala de aula.

e) Alguns riscos relacionados à presente pesquisa são de ordem mínima, quais sejam: o constrangimento e/ou sensação de ser observada ou analisada e possível estranhamento de ter de planejar junto a outra pessoa.

f) Em relação aos benefícios, as professoras poderão fazer uso da colaboração como espaço de formação contínua, bem como construir conjuntamente conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa que poderão beneficiar a formação profissional acadêmica tecnológica.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 3.007.313  
na data de 02/11/2018.



g) As pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Zelir Maria Bieski Franco, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Prédio Dom Pedro I, localizado à Rua General Carneiro, 460, sala 1020, 10 andar, 80060-150, Curitiba-PR, por e-mail [clarissamjordao@gmail.com](mailto:clarissamjordao@gmail.com) e telefone (41) 9 9943-0042; por e-mail [zelirufpr@gmail.com](mailto:zelirufpr@gmail.com) e telefones (41) 3016 2265 e (41) 9 91794939, no horário da manhã, das 08 às 12:00h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe seja devolvido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso, a pesquisadora e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) Os dados gerados – planejamentos, entrevistas, notas de campo/diários reflexivos serão utilizados unicamente para esta pesquisa.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (papeis, cópias, passagens ou quaisquer outros materiais a serem utilizados em sala de aula) não são de sua responsabilidade. Alertamos ainda que você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código/sigla ou codinome escolhido por você.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de minha participação (escrita e em áudio) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise e publicação da pesquisa na tese e em artigos dela decorrentes.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 3.007.313  
na data de 28/11/2018



Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, de de 2018.

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante da Pesquisa]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Colaborador]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 3.007-813  
na data de 08/11/2018